

Il patrimonio storico-educativo come fonte per la *Public History of Education*. Tra buone pratiche e nuove prospettive

a cura di Anna Ascenzi, Gianfranco Bandini, Carla Ghizzoni



Il patrimonio storico-educativo come fonte per la *Public History of Education*. Tra buone pratiche e nuove prospettive

edited by Anna Ascenzi, Gianfranco Bandini,
Carla Ghizzoni

eum

Thesaurus Scholae. Fonti e studi
sul patrimonio storico-educativo /
Thesaurus Scholae. Sources and studies
on school heritage

Fonti / Sources

8

Collana diretta da / Series directed by

Anna Ascenzi (Università degli Studi di Macerata), Gianfranco Bandini
(Universitàdegli Studi di Firenze), Elisabetta Patrizi (Università degli Studi di
Macerata)

In copertina: illustrazione di F. Scarpelli per *Il Giornalino della Domenica*, Anno V, n. 44 del 30 ottobre 1910

Issn 2723-9314

Isbn 978-88-6056-969-1 (PDF)

Prima edizione: dicembre 2024

©2024 eum edizioni università di macerata

Palazzo Ciccolini, via XX settembre, 5 – 62100 Macerata

info.ceum@unimc.it

<http://eum.unimc.it>

Impaginazione: Oltrepagina Srl – Verona

La presente opera è rilasciata nei termini della licenza Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International CC BY-NC-ND 4.0, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Volume pubblicato nell'ambito del finanziamento del III Congresso della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo.

Indice

Anna Ascenzi, Gianfranco Bandini, Carla Ghizzoni

- 13 Il patrimonio storico-educativo come fonte per la *Public History of Education*. Tra buone pratiche e nuove prospettive. Introduzione

Prima sezione

Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education: riflessioni teoriche e metodologiche

Susanna Barsotti, Chiara Lepri

- 21 Raccontare la storia. Percorsi e poetiche attraverso la letteratura per l'infanzia

Luca Bravi

- 35 La *Public History of Education* come racconto di cittadinanze multiple. Tre esperienze tra memorie pubbliche e private

Monica Dati

- 51 Public History e biblioteche pubbliche: corrispondenze, pratiche ed opportunità per valorizzare il patrimonio storico-educativo

Inés Dussel

- 63 Mirando más allá y más acá del aula como espacio pedagógico. Para una historia material de las prácticas educativas

Noemi Fiorito

- 79 La letteratura per l'infanzia come fonte alternativa: possibilità di analisi storica attraverso le riscritture e gli adattamenti

Giorgia Masoni, Anouk Darme-Xu, Emmanuelle Vollenweider, Alice Spreafico

- 93 How to Set Up a Digital Public History of Education? A Methodological Reflection Based on Research on the History of Literature Teaching in Switzerland

Serge Noiret

- 111 Public History (of Education) and Applied History Manifestos' 2011-2023

Silvia Pacelli

- 135 La letteratura per l'infanzia come fonte per la ricostruzione della storia dell'inclusione scolastica dei disabili in Italia

Nicole Panzera, Maria Donatella Lettino

- 151 *Tra le carte polverose. L'archivio scolastico dell'istituto comprensivo "F. D'Ovidio" di Campobasso tra storia e didattica*

Wolfgang Sahlfeld, Rossana Falcade

- 167 I "reperti" delle pratiche possono aiutare a entrare in contatto con le didattiche disciplinari?

Franca Zuccoli

- 185 L'esperienza dell'Archivio storico dell'Associazione Opera Pizzigoni: un modo diverso di vivere la storia

Seconda sezione

Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education: esperienze didattiche e attività sul territorio

María Lourdes Alcalá Ibáñez, José Luis Castán Esteban

- 201 La Casa de la Cultura y el Instituto de Estudios Turolenses (1948-1962)

Annemarie Augschöll Blasbichler, Sarah Zannini

- 221 Il caffè narrativo. La *Public History* dell'educazione altoatesina in azione

Gianfranco Bandini, Sabrina Rasom

- 235 L'anima dei luoghi: la dialettica tra patrimonio materiale e immateriale nelle valli ladine

Bernardo Barra

- 251 Valorizzazione delle fonti, narrazione storica e percorsi di cittadinanza nell'esperienza della Casa del Sole, la scuola all'aperto del parco Trotter in Milano

Francesca Borruso

- 265 Pratiche ermeneutiche del patrimonio storico-educativo. L'esperienza di un laboratorio di *Public History* realizzato dal MuSEd con gli insegnanti della città Metropolitana

Cristina Cenedella

- 279 Un caso di divulgazione storica attraverso la memoria collettiva: il progetto pluriennale del Museo Martinitt e Stelline con i licei milanesi

Anna Consiglio

- 289 L'archivio partecipato, tra ricostruzione delle fonti e memoria collettiva: “La Tanzi nella storia d'Italia” (1799-2011) – un caso di studio

Michela D'Alessio

- 305 Andar per scuole tra le montagne della Basilicata. Un laboratorio nomade tra le scuole rurali e le storie dei maestri nel Pollino

Mirella D'Ascenzo

- 321 Il patrimonio storico-educativo come fonte per la ricerca, la didattica e la *Public History of Education*: riflessioni a partire dal progetto del Centenario dell'Asilo Sacro Cuore di Borgo Panigale a Bologna

Barbara De Serio, Vittoria Bosna

- 339 Fare storia fuori dalla Storia: un modello di *Public History* tra teoria e buone prassi

Marianna Di Rosa, Stefano Oliviero

- 359 Educazione al patrimonio culturale con la Public History. Un progetto multidisciplinare

Carla Ghizzoni, Renata Bressanelli

- 375 Il Museo «Pasquali Agazzi» (Mu.P.A.) di Brescia tra conservazione e condivisione di una tradizione educativa

Rocco Labriola

- 391 Per un percorso di valorizzazione del patrimonio storico-educativo all'Istituto Comprensivo “G. Fortunato” di Picerno (Pz). Attività e prospettive

Roberta Madoi

- 405 Dall'archivio di una scuola elementare alla memoria di una comunità: un'esperienza di cittadinanza attiva

Chiara Martinelli

- 419 Un'evoluzione silente. La mentalità docente nelle memorie educative

Juri Meda, Maria Cristina Morandini, Francesca Davida Pizzigoni

- 431 I piccoli musei della scuola dell'arco alpino tra iniziative di storia pubblica e promozione dell'identità locale

Carlos Menguiano-Rodríguez, Francisca Comas-Rubí

- 447 Patrimonio archivístico e historia pública: crónica de una experiencia

Sergi Moll Bagur, Marc Depaepe

- 465 Historia pública y digital: una experiencia en torno al patrimonio histórico-educativo

Rossella Mortellaro

- 479 *Plant blindness* e proposte educative a partire dal materiale Pizzigoni dell'Archivio didattico Lombardo-Radice del MuSED – Museo della Scuola e dell'Educazione “Mauro Laeng” di Roma

Lucia Paciaroni

- 497 Gli archivi scolastici in classe. Un laboratorio alla scuola primaria per ricostruire la storia della scuola attraverso i registri dell'insegnante

Patrizia Palmieri

- 511 The history of welfare dairy nannies in narratives, bridges between memories and generative reflection

Carmen Sanchidrián Blanco, Paula Buján García, Nieves Vallejo Ortega, María Belén Díaz Molina

- 527 La promoción de la Historia Pública desde dos colegios malagueños: Conocerse a sí mismos y darse a conocer

Evelina Scaglia

- 545 “Dar voce ai maestri per formare nuovi maestri”: una proposta di *Public History* fra fonti orali e biografie magistrali

Gabriella Seveso

- 559 Ricerca e valorizzazione del patrimonio storico-educativo: il caso del carteggio inedito Montessori-Borromeo presso l'Asilo di Oreno

Nicola Tenerelli, Alessandro Barca

- 575 The visit to the War Memorial in Bari. Learning History as direct memory

Terza sezione

Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education: analisi e narrazione delle fonti

Rossella Andreassi, Valeria Viola

- 597 La rappresentazione del patrimonio storico-scolastico attraverso la voce dei maestri

Anna Ascenzi, Elisabetta Patrizi

- 615 School books exhibition. The historical collection of the G. Leopardi boarding school library in Macerata

Alberto Barausse

- 629 Le relazioni degli ispettori come fonte utile per un'inedita narrativa della materialità scolastica nell'Italia meridionale: il caso del Molise (1861-1898)

Paolo Bianchini, Francesco Pongiluppi

- 647 La rappresentazione della formazione degli italiani all'estero nelle esposizioni universali come fonte per la *Public History of Education*

Marta Brunelli, Fabio Targhetta

- 659 Allestire e comunicare il patrimonio storico-educativo, tra Public History of Education e Cultural Accessibility: il caso del nuovo MUDESC di Macerata

Lorenzo Cantatore, Simone di Biasio, Luca Silvestri

- 681 La *Public History of Education* del MuSED. Tre casi di studio del territorio romano: fotografie, quaderni scolastici e albi illustrati

Rosaria Capobianco

- 697 L'educazione del popolo nella *Public History of Education*: istruire con i *Catechismi repubblicani* durante la Repubblica napoletana del 1799

Luca Comerio

- 713 I registri dell'Archivio Storico della scuola all'aperto “Casa del Sole” di Milano (1956-1963) come base per una riflessione con docenti e dirigenti

Paola Dal Toso

- 729 La costituzione del Centro Documentazione Agesci

Anna Debè, Luca Des Dorides

- 745 Tra parole e immagini: la valorizzazione del patrimonio storico-educativo al Pio Istituto dei Sordi di Milano

Domenico Francesco Antonio Elia

- 761 *Public History* e memoria coloniale: la lunga ombra di Graziani. Dalla scuola fascista alla Repubblica

Maria Filomia

- 777 L'istituzione del primo nido a gestione comunale nel territorio del Comune di Foligno

Manuele Gianfrancesco

- 793 Gli archivi scolastici e le leggi antiebraiche del 1938: una ricognizione tra buone pratiche e nuove prospettive di ricerca

Martine Gilsoul

- 807 I diari di Irene Bernasconi: memorie di una vita faticosa nell'Agro romano (1915-1919)

Pamela Giorgi, Irene Zoppi

- 823 Lo straniero di carta: analisi di un fondo bibliografico scolastico

Chiara Grassi

- 837 Il cibo nella vita dell'uomo. Alimentazione: cultura e storia

Cristina Gumirato

- 851 “La parola ai bambini”: voci d’infanzia dall’archivio storico dell’*Internationale Jugendbibliothek (IJB)*

Claudia Matrella

- 865 L’“Istituto Addolorata” tra *Citizen* e *Public History*

Ilaria Mattioni, Thomas Pololi

- 879 Il quaderno di scuola: un efficace strumento di *Public History of Education*

Chiara Meta

- 893 “Vogliamo il pane e anche le rose”. L’esperienza del Coordinamento donne FLM, tra emancipazione e pratica di liberazione

Sofia Montecchiani

- 909 Il patrimonio del *Centro di studi e documentazione sulla storia dell’Università di Macerata* al servizio della *Public History*

Silvia Panzetta

- 923 “I Treni della Felicità” a Nonantola (Modena): un incrocio di fonti archivistiche e orali per la *Public History* dell’educazione

Stefano Pasta, Luca Bravi

- 939 Dal privato allo spazio pubblico. Le fonti sulla deportazione di rom e sinti come percorso di cittadinanza e riconoscimento

Tommaso Petrucciani

- 961 Dalla memoria alla storia. I monumenti agli studenti caduti nella Grande Guerra come documenti da valorizzare attraverso la didattica della storia

Clelia Tomasco

- 977 La voce dei maestri: le Conferenze magistrali nella Basilicata tra Otto e Novecento

Alberto Ventura

- 993 I registri di classe delle scuole elementari: un esempio di fonte per la *Public History of Education*

Anna Ascenzi*, Gianfranco Bandini**, Carla Ghizzoni***

Il patrimonio storico-educativo come fonte per la *Public History of Education*. Tra buone pratiche e nuove prospettive. Introduzione

ABSTRACT: Since its foundation in 2017, the Italian Society for the Study of the Historical-Educational Heritage (SIPSE) has promoted the valorisation and protection of educational heritage, integrating academic approaches and civil society involvement. This contribution explores historical-educational heritage as a key resource for the Public History of Education, focusing on experiences, good practices and new perspectives that emerged during the third SIPSE Congress, held at the Catholic University of Milan (December 2023). The essays collected in the volume offer an interdisciplinary panorama ranging from theoretical analysis to educational design, emphasising the role of communication and participation in heritage valorisation processes. Key themes include the interaction between cultural and educational institutions, the pedagogical potential of historical-educational sources and the importance of engaging specific audiences to promote shared narratives and historical awareness. Particular attention is paid to the participatory approach, in line with the principles of the Faro Convention, which values cultural heritage as a resource for social cohesion. The volume reflects an evolving state of the art, combining advances studies with experimental initiatives. It represents an invitation to continue in the direction of Public History, an approach capable of responding to contemporary challenges, connecting memory, identity and education.

KEYWORDS: Historical-Educational Heritage, Public History of Education, Collective memory, Historical-educational sources, Material and Immaterial Heritage.

* Anna Ascenzi è Professoressa ordinaria di Teoria e Storia della Letteratura per l'Infanzia presso l'Università di macerata. È Presidente della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE). I suoi temi di ricerca vertono sulla storia dell'insegnamento delle discipline e della letteratura per l'infanzia dell'Italia post-unitaria. ORCID: 0000-0002-2209-4584, anna.ascenzi@unimc.it.

** Gianfranco Bandini è Professore ordinario di Storia della Pedagogia presso l'Università di Firenze. Negli ultimi anni ha avviato studi e iniziative sulla public history in ambito educativo e sulle minoranze educative. ORCID: 0000-0003-0477-7944, gianfranco.bandini@unifi.it.

*** Carla Ghizzoni è Professoressa ordinaria di Storia delle istituzioni educative presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore. Tra le tematiche di ricerca ci si limita a segnalare le seguenti: Chiesa, educazione e scuola fra XIX e XX secolo, l'educazione femminile, la figura della maestra in Italia fra '800 e '900. ORCID: 0000-0002-6658-7954, carla.ghizzoni@unicatt.it.

Il terzo Congresso della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE) dedicato al tema del *patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education*, rappresenta il “punto più alto” di un cammino intrapreso sin dal 2017, quando nasceva la SIPSE. Essa persegua il preciso intento non solo di stimolare lo studio e la ricerca attorno ai beni culturali della scuola e dell’educazione, ma anche di incentivarne la conoscenza presso pubblici non accademici, al fine di creare una sensibilità ed una attenzione, che riteniamo, ora come allora, imprescindibili per attivare processi di tutela e valorizzazione diffuse di questo patrimonio culturale spesso bistrattato, disperso e dimenticato; un patrimonio che, di primo acchito, potrebbe sembrare “minore”, ma che nei fatti – sia nella sua componente materiale che immateriale – rappresenta parte di quello che siamo stati e siamo e racconta molto del vissuto, della memoria, dell’identità di ognuno di noi¹.

Questa dimensione di apertura del discorso attorno al patrimonio storico-educativo ad approcci diversi da quelli puramente teorici era già ben rappresentata nel primo congresso della SIPSE, svoltosi a Palma de Mallorca nel 2018, in concomitanza con le VIII Jornadas Científicas dell’omologa società spagnola, la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE). Il convegno, intitolato *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, infatti, accanto a relazioni incentrate su questioni storiografiche, fonti, metodologie di ricerca e studi di caso, proponeva un nucleo nutrito di interventi concernenti la cruciale questione della *valorizzazione del patrimonio storico educativo in Italia tra ricerca, didattica e terza missione*². Tale direzione è stata ulteriormente esplicitata, a partire dal tema stesso del convegno, *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, nel secondo simposio societario, svoltosi nel 2021 in modalità telematica a causa dell’emergenza pandemica, sotto la regia dell’Università degli Studi di Padova³. Nel corso di questo secondo appuntamento convegnistico della SIPSE, veniva esplorato l’enorme “potenziale pedagogico” del patrimonio storico-educativo all’interno dell’agire didattico, sia in ambito universitario che scolastico, aprendo ad interessanti prospettive di

¹ Sulla storia della SIPSE e le iniziative da essa promosse nel corso della sua giovane storia: A. Ascenzi, E. Patrizi, *La SIPSE: una società scientifica per la tutela, la conservazione e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo*, «Studi sulla formazione», 26, 2, 2023, pp. 81-88; A. Ascenzi, E. Patrizi, F. Targhetta, *La promozione e la tutela del patrimonio storico-educativo sul territorio. L’esperienza della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (2017-2022)*, in E. Ortiz López, J.A. González de la Torre, J.M. Saiz Gómez, L.M. Naya Garmendia, P. Dávila Balsara (Eds.), *Nuevas miradas sobre el PHE: audiencias, narrativas y objetos educativos*, Polanco, Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, 2023, pp. 757-772.

² A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (Eds), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Macerata, EUM, 2020.

³ A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (Eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, Macerata, EUM, 2021.

dialogo interdisciplinare e di collaborazione «tra istituzioni culturali, istituzioni formative, territorio e cittadinanza nel suo complesso»⁴.

Proprio lungo quest'ultima direttrice ha inteso stimolare la riflessione il terzo congresso della SIPSE, che si è celebrato presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano il 14 e 15 dicembre 2023. Il convegno, infatti, ha voluto accostare i temi del patrimonio storico-educativo tramite la chiave di lettura della *Public History of Education*, tanto da invitare i partecipanti a considerare i beni culturali della scuola e dell'educazione come un eccezionale e fertilissimo terreno di applicazione della *Public History*. L'idea dalla quale si è partiti nell'elaborare la call for papers del convegno⁵ è proprio quella che sta alla base dell'approccio della *Public History*, ben enucleata nel saggio di Serge Noiret accolto in questo volume: «to share a “public sense” of history for a better society, publicly aware of its past»⁶. Alla base c'è la consapevolezza per cui lo storico, e questo vale naturalmente anche per lo storico dell'educazione, non si può più appellare semplicemente all'accezione classica della storia *magna vitae* per legittimare l'importanza degli studi storici davanti all'opinione pubblica, ma è chiamato ad uscire dalle torri d'avorio del sapere accademico per sperimentare nuove forme di comunicazione, capaci di intercettare e coinvolgere la società civile tutta, considerata nelle sue varie sfaccettature e anime⁷. Questa prospettiva, da quando la *Public History* muoveva i primi passi in America negli anni Settanta del secolo scorso ad oggi⁸, si è consolidata, soprattutto a partire dagli inizi del nuovo millennio, grazie anche alla nascita dell'*International Federation for Public History* (IFPH)⁹ e di realtà nazionali molto attive come il *Luxembourg Centre for Contemporary and Digital History* (C²DH)¹⁰, l'*Asociación española de historia pública*¹¹ e l'*Associazione Italiana di Public History* (AIPH)¹².

⁴ A. Ascenzi, *Introduzione*, in *ibid.*, p. 15.

⁵ La CFP del Congresso è predisposta in quattro lingue (italiano, inglese, spagnolo e francese) ed è disponibile nel sito della SIPSE: <<http://www.sipse.eu/3-congresso-sipse/>> (ultimo accesso: 19/07/2023).

⁶ Cfr. *infra* S. Noiret, *Public History (of Education) and Applied History Manifestos' 2011-2023*, p. 109.

⁷ Cfr. G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, p. IX.

⁸ Sulle origini e gli sviluppi della *Public History* si rimanda a S. Noiret, *La Public History: una disciplina fantasma?*, «Memoria e Ricerca», 37, 2011, pp. 9-35. Un efficace affresco della situazione internazionale è offerto in T. Cauvin, *Public History. A Texbook of Practice. Second Edition*, New York, London, Routledge, 2022, pp. 26-46.

⁹ The International Federation for Public History <<https://ifph.hypotheses.org>> (ultimo accesso: 19/10/2024).

¹⁰ The Luxembourg Centre for Contemporary and Digital History (C²DH), presso l'Università del Lussemburgo <<https://www.c2dh.uni.lu>> (ultimo accesso: 19/10/2024).

¹¹ Asociación española de historia pública <<https://www.historiapublica.es>> (ultimo accesso: 19/10/2024).

¹² Associazione Italiana di Public History <<https://aiph.hypotheses.org/bevenuti-welcome-ravenna>> (ultimo accesso: 19/10/2024).

Mentre ogni nazione ha sviluppato e sta sviluppando il proprio modo di fare *Public History*, all'interno del vasto panorama delle scienze storiche si sta conducendo un'attività riflessiva specifica che, nel caso della storia dell'educazione, ha permesso di coniare l'espressione *Public History of Education*, definita in due recenti manifesti, che offrono sulla questione punti di vista diversi, ma non antitetici¹³. Il primo manifesto in ordine di tempo è stato pubblicato nel 2018 ed è firmato da uno dei curatori del presente volume, Gianfranco Bandini¹⁴. In questo manifesto si sviluppa una concezione di *Public History of Education* fondata sull'idea per cui i saperi storici, e in particolare quelli storico-educativi, sono chiamati a rispondere ai bisogni formativi della società attuale e a dialogare, in via preferenziale, con le professionalità educative e con le infrastrutture del territorio, secondo un'ottica partecipativa e di co-costruzione delle conoscenze. Nel secondo manifesto, invece, che è apparso nel 2023 a firma di Frederik Herman, Sjaak Braster, María del Mar del Pozo Andrés¹⁵, si prospetta una *Public History of Education* che consideri prioritaria l'istanza comunicativa e promuova – anche con modalità non tradizionali – la crescita della consapevolezza della centralità delle tematiche storico-educative presso pubblici di non specialisti, concepiti come ricettori attivi del messaggio.

I contributi raccolti nel presente volume permettono di esplorare entrambe le prospettive di *Public History of Education* in rapporto al patrimonio storico-educativo, mettendo bene in luce spunti di carattere teorico e metodologico, approfonditi nella prima sezione, esperienze didattiche e attività sul territorio, oggetto di indagine della seconda sezione, e proposte progettuali incentrate sull'analisi e la narrazione delle fonti, presentate nell'ultima sezione. Invitiamo il lettore a considerare ciascuno dei saggi di seguito proposti come se fossero una tessera di un lungo lastricato, che se per alcuni tratti appare ben delineato, per altri mostra un tracciato più sconnesso o comunque non ancora ben definito. Del resto, la *Public History* ha sempre ospitato al suo interno delle attività variegate e il termine stesso si configura come una tipica catego-

¹³ Un'analisi dettagliata dei due manifesti è proposta *infra* in: S. Noiret, *Public History (of Education) and Applied History Manifestos' 2011-2023*, pp. 123-130. Alcuni spunti in ordine alle specificità dei due manifesti sono offerti anche in A. Ascenzi, G. Bandini, C. Ghizzoni (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive The historical-educational heritage as a source for the Public History of Education. Between good practices and new perspectives*, Macerata, eum, 2023, pp. 9-10, <<https://eum.unimc.it/it/catalogo/825-il-patrimonio-storico-educativo-come-fonte-per-la-public-history-of-education-tra-buone-pratiche-e-nuove-prospettive>> (ultimo accesso: 19/10/2024).

¹⁴ G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in Bandini, Oliviero (eds.), *Public History of Education*, cit., pp. 49-51; ora disponibile anche in inglese, spagnolo, francese e portoghese in Id., *Public History of Education. A brief Introduction*, Firenze, Firenze University Press, 2023, pp. 42-56.

¹⁵ F. Herman, S. Braster, M.M. del Pozo Andrés, *Towards a Public History of Education: A Manifesto*, in Iid. (eds.), *Public History of Education*, Oldenbourg, De Gruyter, 2022, pp. 1-35.

ria “ombrello”, un tipo di approccio che ha al centro del suo dispositivo due aspetti fondanti: la comunicazione e la partecipazione. I progetti possono così risultare equilibrati tra le due istanze teoriche, oppure, come spesso accade, sbilanciati sul primo o sul secondo, con diverse possibili combinazioni. Ci sono poi dei casi, anche in questo volume, che si configurano come propedeutici a future applicazioni di *public history*, presentandosi ad esempio come attività di *digital history*, già orientate all’utilizzo aperto e libero delle fonti storiche prodotte.

Molto dipende, inoltre, dalla scelta di un pubblico generico al quale rivolgere le nostre attenzioni, oppure dall’identificazione di un pubblico specifico: quest’ultimo caso, sicuramente preferibile, consente di rispondere meglio alle aspettative dei soggetti coinvolti, ai loro interessi e alle loro conoscenze pregresse, rendendo il progetto più efficace e significativo. Da un progetto “per il pubblico” si passa a un progetto “con un pubblico”, che nella migliore delle ipotesi riesce addirittura a realizzare forme di “autorità condivisa” per costruire insieme una narrazione storica¹⁶. In questa direzione vanno, in particolare, le iniziative che tessono una rete di relazioni con una comunità territoriale e con le istituzioni culturali di riferimento: le scuole, i musei, gli archivi e le biblioteche, gli enti e le associazioni locali. In questo caso la *Public History* si configura come un approccio particolarmente funzionale ai processi di valorizzazione e promozione del patrimonio culturale, sia materiale che immateriale, nella direzione di lavoro indicata dalla *Convenzione di Faro*¹⁷.

In conclusione, i contributi raccolti nel volume testimoniano l’avvio di un processo di sperimentazione e di ricerca, che necessariamente ha bisogno dei suoi tempi per essere metabolizzato e per esprimere i suoi frutti più maturi. Il volume che presentiamo riflette proprio questo stato dell’arte: in alcuni casi abbiamo saggi che esplicitano in modo chiaro il legame tra patrimonio storico-educativo e *Public History of Education*, in altri questo rapporto risulta più latente o sottointeso, proprio perché siamo agli esordi di un percorso di riflessione teorica e di attività operative. Ci auguriamo che questo nostro lavoro possa contribuire a far comprendere meglio questa direzione di ricerca e a sviluppare appieno le sue grandi potenzialità.

¹⁶ Cfr. B. Adair, B. Filene, L. Koloski (eds.), *Letting Go? Sharing Historical Authority in a User-Generated World*, Philadelphia, The Pew Center for Arts and Heritage, 2011; M. Frisch, *A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History*, Albany, NY, State University of New York Press, 1990.

¹⁷ Consiglio d’Europa, Convenzione quadro del Consiglio d’Europa sul valore del patrimonio culturale per la società, Faro 27 ottobre 2005 (ratificata dall’Italia con legge 1º ottobre 2020, n. 133), URL: <<https://www.coe.int/en/web/conventions/fulllist?module=treaty-detail&treatynum=199>> [ultimo accesso: 17/09/2024].

Bibliografia

- Adair B., Filene B., Koloski L. (eds.), *Letting Go? Sharing Historical Authority in a User-Generated World*, Philadelphia, The Pew Center for Arts and Heritage, 2011.
- Ascenzi A., Bandini G., Ghizzoni C. (a cura di), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive. The historical-educational heritage as a source for the Public History of Education. Between good practices and new perspectives*, Macerata, eum, 2023, pp. 7-16.
- Ascenzi A., Covato C., Meda J. (eds.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Macerata, EUM, 2020.
- Ascenzi A., Patrizi E., *La SIPSE: una società scientifica per la tutela, la conservazione e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo*, «Studi sulla formazione», 26, 2, 20023, pp. 81-88.
- Ascenzi A., Patrizi E., Targhetta F., *La promozione e la tutela del patrimonio storico-educativo sul territorio. L'esperienza della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (2017-2022)*, in E. Ortíz López, J.A. González de la Torre, J.M. Saiz Gómez, L.M. Naya Garmendia, P. Dávila Balsera (eds.), *Nuevas miradas sobre el PHE: audiencias, narrativas y objetos educativos*, Polanco, Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, 2023, pp. 757-772.
- Bandini G., *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, pp. 49-51.
- Bandini G., *Public History of Education. A brief Introduction*, Firenze, Firenze University Press, 2023.
- Cauvin T., *Public History. A Texbook of Practice. Second Edition*, New York, London, Routledge, 2022.
- Consiglio d'Europa, Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società, Faro 27 ottobre 2005, URL: <<https://www.coe.int/en/web/conventions/fulllist?module=treatydetail&treatynum=199>> [ultimo accesso: 17/09/2024].
- Frisch M., *A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History*, Albany, NY, State University of New York Press, 1990.
- Herman F., Braster S., del Pozo Andrés M.M., *Towards a Public History of Education: A Manifesto*, in Iid (eds.), *Public History of Education*, Oldenbourg, De Gruyter, 2022, pp. 1-35.
- Noiret S., *Public History (of Education) and Applied History Manifestos' 2011-2023*, in A. Ascenzi, G. Bandini, C. Ghizzoni (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive*, Macerata, eum, pp. 111-133.

Prima sezione

Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History
of Education: riflessioni teoriche e metodologiche

Susanna Barsotti*, Chiara Lepri**

Raccontare la storia. Percorsi e poetiche attraverso la letteratura per l'infanzia***

ABSTRACT: Teaching history to children is a practice of fundamental importance not only for the transmission of historical knowledge, from which collective memory is constructed, but also for the formation of active and informed members of contemporary society. Representations of history in fact contribute to the development of a historical imagination and to the growth of a child's awareness of our own 'historicity' and visions for the future. Among the tools for transmitting knowledge that have multiplied in the past century – and ever more in recent years, including through numerous Public History initiatives – it seems to us that verbal-visual narratives like picture books can be excellent means of developing historical knowledge in different contexts, privileging the practices and experiences of young citizens outside of school. The literary offerings indicated here reflect educational opportunities provided by a children's publishing industry that is ever more attentive to the formal, textual, and iconographic quality of the book; nonetheless, they represent a methodologically efficient tool to teach history through the pleasure of reading.

KEYWORDS: Public History, history, children's literature, picture book, war.

* Susanna Barsotti è Professoressa Ordinaria di Storia della Pedagogia e dell'Educazione presso l'Università degli Studi Roma Tre, dove insegna Letteratura per l'infanzia. ORCID: 0000-0002-0836-0938.

** Chiara Lepri è Professoressa Ordinaria di Storia della Pedagogia e dell'Educazione presso l'Università degli Studi Roma Tre, dove insegna Letteratura per l'infanzia, Storia dei modelli educativi e formativi, Storia dell'Educazione e dei Processi comunicativi. ORCID: 0000-0002-9510-8027.

*** Il contributo è frutto di una elaborazione condivisa; nello specifico, le Considerazioni introduttive sono attribuibili alle due autrici, Chiara Lepri ha scritto il paragrafo *Il dovere dell'esattezza nell'illustrazione dell'indicibile: la Shoah mostrata ai bambini*, Susanna Barsotti ha scritto il paragrafo *Raccontare il presente. I diritti dell'infanzia e la storia "universale"* di Akim.

Considerazioni introduttive

Raccontare il passato ai bambini e ai giovani è operazione di fondamentale importanza per le implicazioni di carattere ideologico e politico che scaturiscono dalla trasmissione della conoscenza storica, dalla quale prende avvio la costruzione di una memoria collettiva come pure il processo di formazione di individui attivi e consapevoli nella società contemporanea. Le rappresentazioni della storia contribuiscono, infatti, a creare un immaginario storico, ma anche ad accrescere la consapevolezza rispetto alla nostra ‘storicità’ e a coltivare visioni e prospettive per il futuro.

Tra gli strumenti di trasmissione della conoscenza che d’altra parte si sono ampiamente moltiplicati nell’ultimo secolo – e in maniera esponenziale negli ultimi anni anche attraverso le sempre più diffuse iniziative di *public history* – ci sembra che le narrazioni verbo-visuali come fumetti e albi illustrati possano costituire un bacino di notevole valore per sviluppare percorsi di conoscenza storica nei diversi contesti, valorizzando pratiche ed esperienze volte al coinvolgimento attivo di gruppi e comunità di piccoli e giovani cittadini al di fuori dei circuiti formali della scuola e dell’accademia.

La scrittura letteraria, del resto, pur offrendo una rappresentazione finzionale della Storia, ci aiuta a comprenderne efficacemente le ‘pieghe’, restituendoci, oltre ai fatti e agli eventi, una dimensione legata ai vissuti, e dunque ai desideri, agli ideali, alle speranze dell’essere umano. Ciò avviene, per esempio, quando nella letteratura per l’infanzia la grande Storia fa da sfondo alle vicende raccontate, come in molte narrazioni in cui l’agire del/della protagonista è calato in un contesto spazio-temporale chiaramente identificabile: in questo caso, il libro consente ai bambini e alle bambine, ai ragazzi e alle ragazze di compiere un viaggio nel passato attraverso l’esperienza unica nel suo genere del *piacere del testo*. Naturalmente occorre sempre riferirsi a una letteratura di qualità, che da un lato consenta di immergersi nella storia plausibilmente narrata, dall’altro solleciti una riflessione rispetto a temi e problemi storicamente significativi.

Una buona opera letteraria produce conoscenza stimolando interpretazioni di esperienze possibili, è spazio delle possibilità nel gioco della rappresentazione tra reale e virtuale, tra reale e ipotetico, tra passato e presente. Attraverso la fruizione letteraria, il piccolo lettore amplia la sua visione del mondo e del tempo, dilata la propria esperienza, la arricchisce di ulteriori dimensioni e nel farlo può sviluppare una consapevolezza della complessità dei fenomeni storici e sociali.

Gli esempi in questo senso sono molteplici e consentono di strutturare percorsi trasversali di approfondimento sui temi della Shoah, della Resistenza, del lungo cammino dei diritti dell’uomo e dell’infanzia, della legalità, tra gli altri, da cui scaturiscono indubbie opportunità conoscitive da attivare a scuola e nell’extra-scuola, nel corso delle quali la letteratura si fa a un tempo fonte storiografica e strumento di informazione e di formazione.

Le proposte letterarie di seguito individuate si propongono di riflettere sulle opportunità conoscitive offerte da un'editoria per l'infanzia sempre più attenta alla qualità formale, testuale e iconografica del libro. In particolare, tra le molte e valide pubblicazioni che potremmo menzionare, i percorsi di lettura scelti si distinguono per la prerogativa di lasciare emergere, attraverso strategie stilistiche e meditate prospettive autoriali talvolta molto distanti l'una dall'altra, argomenti centrali della memoria storica del passato e del presente attraverso un coinvolgimento emotivo del lettore. La selezione operata potrà rappresentare uno strumento metodologicamente capace di porre in dialogo le istanze del piacere del leggere con quelle della conoscenza storica tra i più giovani, soprattutto nei contesti informali e sempre più significativi nei quali si attua la formazione implicita.

1. Il dovere dell'esattezza nell'illustrazione dell'indicibile: la Shoah mostrata ai bambini

In un prezioso libro curato da Luisa Tasca sulla necessità di raccontare la storia ai bambini e le metodologie attraverso cui farlo, leggiamo che «il passato non è osservabile»¹ e che ogni ricostruzione storica si situa al crocevia tra visibilità e invisibilità, presentificazione e sottrazione, sapere e immaginazione.

Questa premessa consente di intersecare la riflessione sul fare-Storia in generale e sul fare-Storia con lo speciale “pubblico” dei bambini e delle bambine nei contesti diversi con alcune considerazioni enunciate da Italo Calvino nelle sue celebri *Lezioni americane*, in particolare con la categoria dell'esattezza. Calvino scrive che essa ha a che fare, in letteratura, tra le altre cose, con «l'e-vocazione di immagini nitide, incisive, memorabili»², in una parola *icastiche*, ovvero rappresentative in modo efficace, con realismo e immediatezza. Si tratta, aggiunge lo scrittore ligure, di un valore da difendere in tempi in cui «la pioggia ininterrotta d'immagini» moltiplica rappresentazioni non necessarie e incapaci d'imporsi all'attenzione, che rendono «tutte le storie informi, casuali, confuse, senza principio né fine»: immagini approssimative, appunto. La riflessione si potrebbe facilmente estendere alle molte immagini che hanno la pretesa di narrare la Storia.

Ora, nel raccontare la Storia appare opportuno da un lato ricorrere a strumenti narrativi efficaci, dall'altro, attraverso questi, cercare di abbattere quella distanza spersonalizzante che le piane ricostruzioni manualistiche stabiliscono: i diversi *media* narrativi oggi diffusi (dai *graphic novel*, ai romanzi, agli

¹ Cfr. L. Tasca, *La storia raccontata ai bambini*, Milano, Mondadori, 2019, p. 13.

² I. Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Mondadori, 2002, p. 65.

albi illustrati, ai videogiochi, ai film), pur presentando margini di *fiction* anche nelle ricostruzioni filologicamente più corrette, rappresentano dispositivi di innegabile valore nel consentire un incontro con gli eventi storici tanto più penetrante e memorabile per le possibilità che offrono di stabilire un contatto ravvicinato con i percorsi e le vite di uomini e donne sì d'invenzione ma vissuti in contesti storici plausibili. Del resto, cercando di interpretare il pensiero di Michele Colucci, che riflette sul confine tra *noi* e gli *altri*³, il rischio di un racconto del passato che si dia come trasmissivo-sequenziale è che assuma i tratti indistinti e sommari di qualcosa di distante dall'«orizzonte del *noi*» e che pertanto lasci dietro di sé «spettatori» distratti e distaccati, soggetti a una mancata o distorta acquisizione di una consapevolezza del portato storico, culturale e sociale degli avvenimenti.

Asserito ciò, un'opera narrativa che racconti la Storia ai più giovani attraverso strategie verbali e visuali capaci al contempo 1. di rispettare l'*esattezza* dei fatti e 2. di custodire la memoria degli eventi più tragici e difficili da raccontare nel rispetto della sensibilità dei protagonisti (e dei lettori), ci sembra senz'altro quella dell'artista toscano Roberto Innocenti, noto non soltanto per avere avuto il coraggio di rappresentare l'Olocausto in un albo illustrato, ma anche per una necessità che da sempre connota la sua poetica (e il suo impegno civile e politico) di raccontare la Storia ai più piccoli.

Roberto Innocenti è attualmente uno degli illustratori più apprezzati a livello internazionale per lo straordinario tratto distintivo capace di narrare per immagini con la precisione di un documentalista visivo. Secondo italiano dopo Gianni Rodari a ricevere il prestigioso Premio Andersen nel 2008 per avere invitato «i giovani a riflettere su seri problemi del mondo» attraverso le sue storie di guerra, è noto prima all'estero che nel nostro Paese per la pubblicazione di *Rosa Bianca*⁴, un racconto ambientato in una città tedesca nel quale protagonista è una bambina che assiste sgomenta ai rastrellamenti dei nazisti, sino a scoprire, seguendo una camionetta, l'esistenza di un campo di concentramento dove vengono portati i bambini ebrei. Lì tutti i giorni tornerà a portare del cibo, privandosene, fino all'epilogo tragico della propria morte nel giorno dell'arrivo dell'Armata rossa, dinanzi al filo spinato del lager.

L'autore lavora a questo libro con convinzione e l'esplicita volontà di mostrare ai più giovani una pagina drammatica della storia del Novecento che non deve essere ignorata: pensa alla figlia che frequenta la scuola elementare e alla necessità di preservare la memoria storica tra i banchi, contro l'oblio e la tendenza a rimuovere un argomento doloroso, ma l'opera viene rifiutata dagli editori italiani, anche i più illuminati: nel 1980 la guerra è ancora argomento tabù nei libri per l'infanzia. Sarà il grafico svizzero Étienne Delessert, già col-

³ Cfr. M. Colucci, *Scrivere un pezzo di storia*, in N. Cangi, P. Di Luca, A. Triulzi (eds.), *Il confine tra noi. Storie migranti*, Milano, Terre di Mezzo, 2020, pp. 6-10.

⁴ R. Innocenti, *Rosa Bianca*, Pordenone, C'era una volta, 1990.

laboratore di Piaget e di Ionesco, a pronunciare parole di apprezzamento per l'opera e a promuoverne la pubblicazione dapprima in Svizzera, poi negli Stati Uniti, in Francia, in Germania, Olanda, Belgio, Inghilterra, dove viene accompagnata da un testo di Ian McEwan.

In Italia il libro esce solo nel 1990 presso la casa editrice C'era una volta di Pordenone ed è salutato da Paola Pallottino come una «rovente denuncia della mostruosità delle deportazioni e delle persecuzioni naziste, che in chiave poetica, ha trovato le *immagini per dirlo*⁵. In seguito Innocenti non rinuncerà a esercitare la propria responsabilità autoriale effettuando uno *zoom* su eventi storici dei quali propone una lettura attenta, frutto di uno “scavo” profondo, per la quale è necessaria una ricerca documentaria che eviti ogni effetto di approssimazione. Ciò avviene, per esempio, ne *La Casa del Tempo*⁶, la storia di una casa di montagna inquadrata in sequenza per sedici volte. Essa muta al trascorrere del tempo e con la storia di quelle pietre s'intrecciano la storia di un secolo, il Novecento, e la storia di una famiglia (*della famiglia*) che da allargata e tradizionale si inurba sino a perdere il contatto con la terra e i suoi cicli stagionali. Ne esce un affresco di storia sociale che illustra ai ragazzi le tappe salienti del “secolo breve” (1918, la Prima Guerra Mondiale e le sue vittime; 1936, i balilla; 1944, i Partigiani e la Liberazione; 1958, il *boom* economico e l'abbandono delle campagne; 1973, i figli dei fiori; 1999, gli abusi edilizi e lo stravolgimento del paesaggio...) attraverso la rappresentazione di usi e costumi nelle diverse epoche (dal pranzare tutti insieme con il capofamiglia seduto a capotavola, all'affrontare un lungo cammino nel bosco per raggiungere la scuola; dal matrimonio contadino nell'aia al consumismo sfrenato e ‘impat-tante’ dei nostri giorni...), unendo microstoria e macrostoria, storia individuale e Grande Storia, in un dialogo che trattiene il lettore nel *piacere del testo* giacché vi è la possibilità di indugiare nelle splendide tavole a tutta pagina, ma anche di scorgere i volti di una umanità del passato, proprio come avviene in *1905: Bagliori a Oriente*⁷, un altro albo nel quale a ciascuno dei centosettantasei personaggi raffigurati Innocenti conferisce dignità nella rappresentazione di connotati unici. Se per Antonio Faeti, l'illustratore toscano lavora come uno «scalpellino»⁸, Pallottino osserva che è nelle illustrazioni disseminate di volti e dettagli che la sua *vis narrativa* si fa più intensa e composita coinvolgendo il lettore in un vero e proprio viaggio nel tempo.

Ma com'è possibile impiegare tali strategie nell'illustrazione della tragedia dell'Olocausto? Nota Luisa Tasca che «in tante rappresentazioni contemporane-

⁵ P. Pallottino, *Il muro e lo specchio*, in P. Vassalli, M. Cochet (eds.), *Roberto Innocenti. Le prigioni della storia*, Bologna, Grafi, 1989, p. 38. Il corsivo è del testo.

⁶ R. Innocenti, R. Piumini, *La Casa del Tempo*, Milano, La Margherita, 2009.

⁷ R. Innocenti, O. Bin, *1905: Bagliori a Oriente*, Conegliano (TV), Quadragono, 1979.

⁸ A. Faeti, *Verso il Capo Finisterre*, in Hamelin Associazione Culturale (eds.), *Sguardi sulla storia: dentro il dettaglio. Le illustrazioni di Roberto Innocenti*, Catalogo della mostra, Firenze, Centro Stampa Regione Toscana, 2006, s.p.

nee della Shoah, archetipo di tutti i passati traumatici nonché oggetto di attacchi negazionisti, è diffuso il ricorso ad elementi controfattuali e antirealisti, volti a creare una dimensione onirica, fantastica, surreale» e che «l'Olocausto è uno degli oggetti storici più complessi da rappresentare» tanto da «porre il problema della rappresentabilità, della comunicabilità, dei limiti del linguaggio, della legittimità o meno della sua trasformazione in opere di *fiction* e in generale in opere d'arte»⁹. D'altra parte, in un tempo in cui le testimonianze orali del genocidio perpetrato dal nazifascismo saranno sempre più rare sino a divenire impossibili, appare urgente proseguire nel compito di coltivare la memoria della Shoah per promuovere, come scrive Franco Cambi,

la rilettura della storia e del suo senso, l'analisi critica degli strumenti intellettuali (che pure hanno permesso l'Olocausto), la valorizzazione dell'umanità dell'uomo, dell'uomo in quanto tale, quale *limite* di ogni azione tecnica, sociale, politica. E di un uomo sì da ripensare nel suo statuto, ma che è prima di tutto un soggetto, un io, una persona e, in quanto tale, portatore di diritti inviolabili¹⁰.

In tale direzione, ci sembra che un'opera come quella di Roberto Innocenti possa contribuire a sollecitare una riflessione su questo livello con particolare riferimento a due libri-documento come *Rosa Bianca* e *La storia di Erika*¹¹. Nel primo, le immagini erompono e si susseguono con estrema precisione mentre lo sguardo innocente di Rosa Bianca, la protagonista, sembra indagare attonito nell'animo umano già dalla figura di copertina. L'autore sceglie di illustrare l'essenziale attingendo alle memorie di sé bambino e alle immagini note dei campi di sterminio innevati, quindi interviene potentemente invitando il lettore a un lavoro di soggettivazione nel raffigurare la scena di un ragazzo verso cui i soldati puntano un mitra affinché salga sulla camionetta diretta al campo: l'illustrazione si ispira all'immagine reale di un bambino che alza le mani nel ghetto di Varsavia espugnato dalle SS nel 1943, come ci testimonia una fotografia ormai resa un'icona della "Shoah dei bambini"¹².

Se le scritture autobiografiche come le testimonianze orali del passato consentono un coinvolgimento personale maggiore fino a suscitare, in noi, compassione e sentimenti di *pietas*, le immagini fotografiche, quando sono collocate nel loro contesto¹³, costringono a un confronto con un reale incon-

⁹ Tasca, *La storia raccontata ai bambini*, cit., p. 12.

¹⁰ F. Cambi, *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Roma, Carocci, 2006, p. 114.

¹¹ R. Innocenti, R. Vander Zee, *La storia di Erika*, Milano, La Margherita, 2005.

¹² L'espressione è tratta dal titolo del volume B. Maida, *La Shoah dei bambini. La persecuzione dell'infanzia ebraica in Italia 1938-1945*, Torino, Einaudi, 2019. Per un approfondimento sulle vicende della celebre fotografia, cfr. F. Rousseau, *Il bambino di Varsavia. Storia di una fotografia*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

¹³ Cfr. P. Burke, *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini*, Roma, Carocci, 2020, p. 26.

trovertibile: come scrive Roland Barthes, davanti a una foto la coscienza non prende la via nostalgica del ricordo, ma della certezza; la fotografia ratifica ciò che ritrae, è un “certificato di presenza”¹⁴. Rispetto al nostro rapporto con la Storia, aggiunge il semiologo francese, «noi opponiamo una resistenza indomabile a credere al passato [...] quando non ha forma di mito» mentre, per la prima volta, «la Fotografia fa cessare tale resistenza: il passato è ormai sicuro quanto il presente, ciò che vediamo sulla carta è sicuro quanto ciò che tocchiamo» tanto che «è l'avvento della Fotografia, e non come è stato detto quello del cinema, che divide la storia del mondo»¹⁵. In questi termini, collocando l'immagine del celebre bambino con le mani alzate in un albo illustrato, Innocenti imprime al suo lavoro un significato di veridicità muovendo indubbiamente nel lettore una partecipazione emotiva.

Anche ne *La Storia di Erika* si insiste nel dettagliare ogni elemento utile a contestualizzare correttamente il racconto, come nel caso della riproduzione fedele dei vagoni ferroviari diretti ad Auschwitz. In questa scelta, sostiene Innocenti, non vi è un vacuo esercizio di stile ma la strenua ricerca di quell'esattezza che ha lo scopo di raccontare con precisione un crimine evidenziandone l'assurdità, senza escludere fatti e colpevoli: «io ho un grande riguardo e un grande rispetto per le vittime di quelle storie», scrive, «inventarne uno, un qualsiasi bambino che piange, mi sembra una soluzione patetica, facile e poi come un imbroglio pubblicitario per catturare la commozione immediata del lettore. Mi sembra di mancare di rispetto nei confronti delle vittime e della loro verità inventare dei visi che non sono loro»¹⁶. Così, nel raccontare la storia di una bambina avvolta in una coperta rosa ‘espulsa’ dalla madre dal treno in corsa affinché possa salvarsi, l'autore lavora stavolta per sottrazione decidendo di non disegnare i volti delle donne e degli uomini deportati all'interno del convoglio. Ne scorgiamo solo i corpi e avvertiamo nitidamente il pudore e il rispetto che muove la mano dell'artista, mentre la drammaticità degli eventi è lasciata agli scenari e agli oggetti replicati con precisione estrema. «Avevo la rabbia e il dolore provocati dalle immagini di tutte quelle vittime, per gli orrori incontrati nella mia ricerca di documenti», scrive Innocenti, «mi resi conto che era necessario limitarmi all'essenziale [...] e affidai a tutti gli altri adulti, genitori, insegnanti, la possibilità di parlarne, di raccontare altre storie»¹⁷.

Se fare-Storia con i bambini e i ragazzi significa stabilire una continuità tra le generazioni, trasmettere un patrimonio di conoscenze che diventi sapere critico per la comprensione dei processi del passato e di quelli in atto cogliendone

¹⁴ Cfr. R. Barthes, *La camera chiara. Nota sulla fotografia*, Torino, Einaudi, 2016, pp. 86-87.

¹⁵ Ivi, pp. 87-89.

¹⁶ R. Innocenti, *La mia vita in una fiaba*, a cura di R. Dedola, Pisa-Cagliari, Della Porta Editori, 2012, p. 63.

¹⁷ R. Innocenti, *Il diritto di essere Persona*, «LiBeR», 20, 1993, p. 22.

lo spessore di complessità, il dispositivo letterario mediato dall'adulto riveste un ruolo di straordinaria efficacia nella scuola come negli spazi pubblici purché vi sia un'attenta selezione nella vastità delle produzioni editoriali non sempre di qualità. I libri che narrano la guerra ai bambini¹⁸ non devono sminuirne l'orrore e la gravità, ma qualificarsi e armonizzarsi secondo le direttive di *verità, significato e prospettiva del lettore bambino* affinché la dimensione tragica del narrato si leggi «alla speranza, all'impegno», «a una radicale presa di coscienza di quei diritti umani [...] che dobbiamo riconoscere come la frontiera di marcia del nostro presente sociale e politico»¹⁹. In tal mondo la letteratura fa Storia e al tempo stesso, nella prospettiva della filosofa statunitense Martha Nussbaum, esprime una chiara posizione etica restituendo vitalità a esperienze atrofizzate di sensibilità sino a sviluppare, nel lettore, un senso di giustizia che è necessario alla crescita come cittadini e, in generale, alla vita civile²⁰.

2. Raccontare il presente. I diritti dell'infanzia e la storia “universale” di Akim

Erika, lanciata dal convoglio in corsa, fagottino rosa senza volto, è tutte le Erika che sono riuscite a salvarsi dalla mostruosità dell'Olocausto. E tutti i bambini è anche Akim, protagonista dell'albo illustrato che andremo qui ad analizzare.

Nel 1952 sulla rivista «Vita dell'infanzia» esce il testo del messaggio inviato da Maria Montessori all'Unesco in occasione della ricorrenza della Dichiarazione dei diritti dell'Uomo del 1948, in cui si denuncia l'errore di aver tralasciato nel testo della Dichiarazione i diritti del bambino senza tenere conto che per arrivare ai diritti dell'adulto bisogna passare proprio attraverso quelli dei bambini²¹. Ancora molto tempo dovrà passare prima di avere un documento che sancisca questo diritto, sarà infatti la *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia*, approvata dalle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, che proverà a colmare lo spazio tra adulti e bambini intendendoli come paritari sul piano dei diritti.

¹⁸ Per una disamina sul tema, cfr. A. Molesini, *Nero latte dell'alba. Libri che raccontano lo sterminio*, Mondadori, Milano, 1993; B. Domenichini, E. Ficarelli, *E per questo resisto. Bambini e bambine in tempi di guerre*, Modena, Equilibri, 2005; M. Campagnaro, *La grande guerra raccontata ai ragazzi*, Roma, Donzelli, 2015; W. Fochesato, *Raccontare la guerra. I libri per bambini e ragazzi che bisogna conoscere*, Novara, Interlinea, 2022 (edizione ampliata; la precedente è del 1996 per Mondadori con il titolo: *La guerra nei libri per ragazzi*).

¹⁹ Cambi, *Incontro e dialogo*, cit., p. 118.

²⁰ Cfr. M. Nussbaum, *Giustizia poetica. Immaginazione letteraria e vita civile*, Milano, Mimesis, 2012.

²¹ Cfr. M. Montessori, *Il cittadino dimenticato*, «Vita dell'infanzia», 1, 1952.

Uno dei concetti fondamentali introdotti dalla CRC è quello che nel linguaggio giuridico viene definito il “paradigma relazionale”; è un principio basilare in virtù del quale si stabilisce che, all’interno di una società democratica, articolata e organizzata sul riconoscimento, sul rispetto e sull’esercizio dei diritti fondamentali, i diritti di ogni individuo trovano un limite invalicabile nei diritti altrui [...]. Un secondo principio basilare che interviene grazie alla CRC per meglio comprendere e interpretare il paradigma relazionale è il concetto di “migliore interesse” del bambino. Poiché in una molteplicità di situazioni e per buona parte dell’infanzia, il bambino non è in condizione di esercitare in forma diretta i propri diritti, è chiaro che debba essere l’adulto coinvolto direttamente nella vita del bambino a prendere determinate decisioni, al suo posto²².

Tra gli articoli della *Convenzione* ve ne sono alcuni che si riferiscono a diritti di bambini e bambine violati ancora oggi in tutto il mondo, come ad esempio la loro protezione dalla violenza e dallo sfruttamento. Accettando di firmare la *Convenzione*, gli Stati assumono il preciso dovere di adottare tutte le misure legislative, sociali e educative necessarie allo scopo di tutelare i bambini e le bambine contro qualsiasi forma di violenza (art. 19)²³. Una dimensione per la quale la strada da compiere è ancora lunga e di cui, non a caso, troviamo riscontro proprio nelle narrazioni contemporanee. Come è accaduto nei secoli precedenti, anche la contemporanea letteratura per l’infanzia, infatti, continua a narrare storie di infanzie negate.

Se, come si diceva, per mezzo della letteratura i giovani lettori e le giovani lettrici possono ampliare la propria visione del mondo anche grazie alle interpretazioni di esperienze possibili che essa stimola, se l’opera letteraria si offre come spazio del possibile tra realtà e finzione, allora anche l’albo illustrato può aprire alla lettura di contemporanei scenari di guerra e del conseguente dramma dei rifugiati. Come i più recenti studi dimostrano²⁴, il *picture book* si propone come testo dotato di caratteristiche proprie e nel quale confluiscono il linguaggio della scrittura e quello dell’illustrazione, visioni del mondo e immaginari che, insieme al progetto grafico, contribuiscono alla produzione dell’oggetto libro offrendoci un racconto che si sviluppa grazie al rapporto dialettico fra parole e immagini. Si tratta di una creazione artistica complessa, nata da

²² E. Macinai, *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*, Roma, Carocci, 2013, p. 122. CRC è l’acronimo con cui viene indicata la *Convenzione* e che deriva dall’inglese *Convention on the Rights of the Child*.

²³ Cfr. *Convenzione sui diritti dell’infanzia*. URL: <<https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/articoli/>> [ultima consultazione: 7/12/2023].

²⁴ Per approfondire il tema dell’albo illustrato si vedano, tra gli altri, i seguenti studi: dal pionieristico studio di L. Lumbelli, M. Salvadori, *Capire le storie, un modo di usare i racconti illustrati nella scuola dell’infanzia*, Milano, Emme Edizioni, 1977, fino a quelli di M. Campagnaro, M. Dallari, *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*, Trento, Erickson, 2013, Hamelin (ed.), *Ad occhi aperti. Leggere l’albo illustrato*, Roma, Donzelli, 2012 e i due lavori di M. Terrusi, *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l’infanzia*, Roma, Carocci, 2012 e *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l’infanzia*, Roma, Carocci, 2017, solo per indicarne alcuni.

sperimentazioni e innovazioni semantiche sul piano verbale e in particolare dal punto di vista iconico e grafico. L'albo inoltre si costruisce a partire dalle strutture di altri testi costituendosi come creazione autonoma; esso attraversa e mescola i generi, interpreta forme esistenti grazie alla ri-presentazione e alla parodia, si pone come re-inventore infinito, come «osservatorio-laboratorio di altri testi [...] in una relazione attiva con la contemporaneità, è un osservatorio dove si mostrano le strutture dei generi letterari e le allusioni più elevate (e mai neutre ma estremamente creative) ad altri testi e ad altri linguaggi (per esempio la pubblicità, il cinema, il teatro, la musica)»²⁵. L'albo illustrato, quando è di qualità, è una forma narrativa complessa, difficile, non banale, al servizio di un processo in cui la costruzione di una competenza testuale, fondata principalmente sul pensiero logico, deve procedere insieme alla stimolazione e all'utilizzo del pensiero analogico metaforico e combinatorio, assolvendo così a molteplici funzioni che hanno rilevanti ricadute sul piano pedagogico andando ad alimentare pensiero laterale e impertinenza attraverso alcuni congegni narrativi: primo fra tutti il dialogo tra testo e immagine che stimola il lettore a ricercare dettagli non immediatamente visibili, a collegare frasi, scene, pagine in successione secondo una partitura stabilita, sollecitando così la formazione di tempi di attenzione e pause riflessive più lunghe, favorendo l'interpretazione e il porsi domande. Tutto ciò non fa altro che allenare il bambino a costruire un modello di conoscenza complesso e fondato su un approccio di tipo ermeneutico che contempla la categoria dell'errore. Leggere un albo illustrato è un'azione complessa, il suo linguaggio vive di una stratificazione di forme, simboli e significati, ma riesce a fonderli in modo così efficace da essere compresa pienamente dai bambini lettori.

Il confronto-collaborazione con le parole, per loro natura meno ambigue e più semanticamente definite, crea una modalità di narrazione e di interpretazione del testo del tutto originale e di grande potenzialità intellettuale e cognitiva. Accostarsi ad un'illustrazione è molto diverso dal guardare un'opera pittorica, un'immagine pubblicitaria, un segnale stradale, che sono, pur essendo molto differenti tra loro, testi visivi capaci di un'autonomia e di una (relativa) autosufficienza simbolica. L'illustrazione è di per sé un congegno intertestuale: è infatti un'immagine *col-legata* a un testo scritto e interrelata con altri codici, ciascuno dei quali, in quanto tale, ha una sua autonomia funzionale e canonica, e collabora con essi nella costruzione del racconto²⁶.

La convinzione, piuttosto diffusa, che il linguaggio delle immagini sia più naturale e spontaneo di quello delle parole è attendibile solo in minima parte. La cultura e le pre-conoscenze di colui che guarda giocano un ruolo fonda-

²⁵ Terrusi, *Albi illustrati*, cit., p. 122.

²⁶ M. Dallari, *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*, Trento, Erickson, 2008, p. 172.

mentale sulla capacità di descrivere ed esprimere un giudizio su ciò che si guarda, ma anche sul modo di guardare e la possibilità di vedere.

L'albo illustrato che qui offriamo alla riflessione quale esempio per sviluppare percorsi di conoscenza storica dentro e fuori la scuola è *Akim corre* di Claude K. Dubois²⁷, edito dalla casa editrice Babalibri nel 2014, che affronta il tema dei rifugiati e, in particolare, dei bambini rifugiati. Si tratta di un libro che presenta la convivenza di forme testuali diverse, un albo illustrato, un *silent book* e un *graphic novel*: un albo illustrato per la stretta collaborazione tra testo e immagine, un *silent book* poiché le parti di testo sono nettamente minori rispetto alle tavole illustrate le quali narrano la storia senza l'uso delle parole, lasciando al lettore l'elaborazione del racconto, un *graphic novel* perché ha alcune delle caratteristiche del romanzo a fumetti, anche nel tratto del disegno e nei toni di parti della narrazione. Esso è caratterizzato dall'incontro tra testo e immagine, tra codice verbale e codice iconico; ma la polifonia di voci all'interno del *picture book* non si limita all'incontro di questi due linguaggi, esso spesso dialoga con altre forme del narrare divenendo vero e proprio intreccio di linguaggi. In *Akim corre* le pagine del libro si aprono anche alla contaminazione con il cinema: immagini e testo, prive di una qualunque gerarchia, concorrono in perfetta simbiosi alla costruzione di un particolarissimo "film di carta" fatto di sequenze narrative per immagini che, come seguendo una telecamera, guidano il lettore dal generale al particolare e viceversa.

«Nel villaggio di Akim la guerra sembra lontana. Akim gioca tranquillamente con le barchette e con gli altri bambini sulla riva del fiume Kuma»²⁸. Un'esplosione in lontananza avverte il lettore che è arrivata la guerra: «Un giorno, sul finire del pomeriggio, un rumore secco e dei colpi violenti risuonano nel cielo. Il rombo diventa sempre più potente»²⁹. Akim è costretto ad abbandonare il gioco insieme agli amici per la violenza del mondo adulto e non è un caso che la storia si apra proprio con questo segnale. Il gioco è parte costitutiva dell'infanzia, serve alla crescita e alla conoscenza del mondo e degli altri, come sancito proprio dalla Convenzione del 1989; fermare il gioco significa spezzare l'infanzia. Vengono in mente i due protagonisti di due filastrocche di Gianni Rodari del 1950, *Bambino di Modena* e *Filstrocca del bimbo coreano*, costretti a crescere in fretta lasciando indietro il "gioco infantile"³⁰. Le barchette-giocattolo sono abbandonate sulla riva del fiume e la corsa di

²⁷ C.K. Dubois, *Akim corre*, trad. it., Milano, Babalibri, 2014. Il testo originale è pubblicato da L'école des loisirs di Parigi nel 2012.

²⁸ Ivi, senza indicazione di pagina.

²⁹ Ivi, senza indicazione di pagina.

³⁰ Il riferimento è a due filastrocche del 1950: la prima, *Bambino di Modena*, è pubblicata su «L'Unità» il 29 gennaio del 1950 a seguito dell'uccisione a Modena di sei lavoratori da parte della polizia (« – Perché in silenzio, bambino di Modena, / e il gioco di ieri non hai continuato?»); la seconda, *Filstrocca del bimbo coreano*, è un testo politico uscito su «Vie Nuove» nello stesso anno («Tu bimbo d'Oriente lasci il tuo gioco»).

Akim ha inizio. Il lettore è l'osservatore di una scena, del racconto per immagini, sequenza dopo sequenza, del viaggio del protagonista nell'orrore della guerra, nel dolore della perdita.

Nel *Diario segreto di Pollicino* con il testo di Philippe Lechermeier e le illustrazioni di Rebecca Dautremer³¹, a pagina 19 c'è un'illustrazione che, ci pare, racchiude l'essenza del rapporto tra infanzia e mondo adulto e restituisce la fragilità e la forza infantili di fronte alla violenza dei grandi. Pollicino è adagiato su un tappo e appeso ad un chiodo del muro; si è addormentato ed è lì, sospeso, abbandonato, infinitamente piccolo e apparentemente fragile, dimenticato dagli altri, quasi invisibile agli occhi dei grandi. La «piccolezza straordinaria»³² dei pollicini dei racconti per l'infanzia è tutta espressa in questa immagine; eppure, sarà proprio il piccolo protagonista a riportare a casa i fratelli sani e salvi, dimostrando, per opposto, tutta la sua forza: «la letteratura ha raccolto l'infanzia esposta e l'ha narrata, sollevandola dal destino dell'invisibilità e dell'indifferenza, e soprattutto riconoscendole la sua potenza metaforica, il mistero del suo segreto. [...] Il terrore della perdita dell'infanzia, l'offesa alla speranza della vita, la tragedia di un'assenza imperitura che tocchi proprio la prosecuzione della specie e gli investimenti affettivi primari rende i bambini gli eletti a mostrare lo scandalo»³³.

Akim è un "pollicino" dei nostri giorni. Immagine di bambino che è tutti i bambini. L'illustratore, nella semplicità del tratto che utilizza, riesce a restituire tutta la tragicità dell'istante e, allo stesso tempo, racchiudere in sé l'universalità della corsa del protagonista che, solo, spaventato, affamato, cerca di fuggire dalla guerra. È la dimensione della fiaba che si fa largo attraverso le delicate immagini di cui l'albo è composto: non c'è la necessità di definire una precisa grammatica del dettaglio qui, poiché la vicenda del protagonista deve, come nella fiaba, essere metafora della vicenda di ogni infanzia violata e, di remo, di ogni umanità violata. Pochi segni, un tratto talvolta sfumato, appena accennato, ci restituiscono le emozioni di Akim nella sua corsa e quelle di chi compie con lui un tratto di strada. Il valore di una fiaba, d'altra parte, non è circoscritto ai contenuti di cui si fa portatrice, al di là di simboli e archetipi, poiché se così fosse i comportamenti e le situazioni descritte finirebbero per essere inconciliabili con la vita di oggi e con i suoi valori, mentre proprio armonizzando simboli, struttura e narrazione la fiaba si rivela uno strumento insostituibile di crescita ed acquisizione di identità individuale e culturale. Questo genere si configura principalmente come un congegno allusivo, metaforico, attraverso il quale si racconta un'unica storia, ovvero il fluire dell'esistenza per

³¹ Ph. Lechermeier, R. Dautremer, *Il diario segreto di Pollicino*, trad. it., Milano, Rizzoli, 2017.

³² Cfr. M. Bernardi, *Infanzia e metafore letterarie. Orfanezza e diversità nella circolarità dell'immaginario*, Bologna, Bononia University Press, 2009.

³³ Ivi, pp. 56-57.

sollecitare in chi ascolta oppure in chi legge non un'imitazione delle vicende descritte ma piuttosto un percorso di straniamento dal dato contingente. Un processo di uscita da sé e dallo Spazio e dal Tempo che permette al lettore o ascoltatore di raggiungere sia pure, all'inizio, intuitivamente ed emotivamente, una dimensione esistenziale ulteriore. La storia di Akim è la storia di tanti bambini e tante bambine nei territori martoriati dalle guerre; l'albo narra lo strazio e il dolore, la disperazione e la morte, ma lo fa dalla distanza di sicurezza del racconto, attraverso la mediazione metaforica di illustrazioni e testo, lo fa da quello spazio simbolico che offre le parole per dirlo, fino alla catartica risoluzione finale della vicenda.

Bibliografia

- Barthes R., *La camera chiara. Nota sulla fotografia*, Torino, Einaudi, 2016.
- Bernardi M., *Infanzia e metafore letterarie. Orfanezza e diversità nella circolarità dell'immaginario*, Bologna, Bononia University Press, 2009.
- Burke P., *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini*, Roma, Carocci, 2020.
- Calvino I., *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Mondadori, 2002.
- Cambi F., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Roma, Carocci, 2006.
- Campagnaro M., Dallari M., *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*, Trento, Erickson, 2013.
- Cangi N., Di Luca P., Triulzi A. (eds.), *Il confine tra noi. Storie migranti*, Milano, Terre di Mezzo, 2020.
- Dallari M. *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*, Trento, Erickson, 2008.
- Dubois C.K., *Akim corre*, trad. it., Milano, Babalibri, 2014.
- Fochesato W., *Raccontare la guerra. I libri per bambini e ragazzi che bisogna conoscere*, Novara, Interlinea, 2022.
- Hamelin (ed.), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Roma, Donzelli, 2012.
- Innocenti R., *Il diritto di essere Persona*, «LiBeR», 20, 1993.
- Innocenti R., *Rosa Bianca*, Pordenone, C'era una volta, 1990.
- Innocenti R., Vander Zee R., *La storia di Erika*, Milano, La Margherita, 2005.
- Lechermeier Ph., Dautremer R., *Il diario segreto di Pollicino*, trad. it., Milano, Rizzoli, 2017.
- Lumbelli L., Salvadori M., *Capire le storie, un modo di usare i racconti illustrati nella scuola dell'infanzia*, Milano, Emme Edizioni, 1977.
- Macinai E., *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*, Roma, Carocci, 2013.
- Maida B., *La Shoah dei bambini. La persecuzione dell'infanzia ebraica in Italia 1938-1945*, Torino, Einaudi, 2019.
- Molesini A., *Nero latte dell'alba. Libri che raccontano lo sterminio*, Milano, Mondadori, 1993.

- Tasca L., *La storia raccontata ai bambini*, Milano, Mondadori, 2019.
- Terrusi M., *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Roma, Carocci, 2012.
- Terrusi M., *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*, Roma, Carocci, 2017.
- Vassalli P., Cochet M. (eds.), *Roberto Innocenti. Le prigioni della storia*, Bologna, Grafi, 1989.

Luca Bravi*

La *Public History of Education* come racconto di cittadinanze multiple. Tre esperienze tra memorie pubbliche e private

ABSTRACT: The essay intends to describe 3 experiences of Public History of Education carried out in Italian and European context, through the action of the PHE Laboratory of the Forlilpsi Department (University of Florence). The first project was developed through collaboration with the Marchi-Forti State Technical Institute (Monsummano and Pescia) for knowledge on the specific topic of the history of “Internati Militari Italiani” (IMI); the second experience was linked to the Tuscan regional project “For the history of a difficult border” and concerns the students’ physical journey to the multicultural places of the eastern Italian border; the third experience describes the European project “Remembering against discrimination” about Roma memories in the Second World War. The three activities are based on intercultural pedagogy and public history methodology with the aim of building inclusive citizenship processes.

KEYWORDS: Public History of Education, educational memories, school, civic education

Introduzione

Tra le caratteristiche fondamentali della metodologia della *Public History*, la partecipazione diretta e paritaria degli attori coinvolti rappresenta un focus centrale¹. Questo stesso elemento risulta decisivo soprattutto quando l’azione del *public historian* si rivolge a vicende storiche che mirino all’attivazione di minoranze o si interessino ad eventi che fanno parte di una memoria contesa tra narrazioni divergenti, oppure rimasta a lungo silente. Le tre esperienze di *Public History* che sono descritte nei successivi paragrafi si intrecciano attorno a un comune denominatore che possiamo indicare nella pedagogia del riconoscimento. Per chiarire l’approccio legato al concetto di riconoscimento,

* Luca Bravi è ricercatore TD presso il Dipartimento di Formazione, lingue, intercultura, letterature e psicologia dell’Università di Firenze. È docente di Storia dei processi comunicativi e formativi. ORCID: 0000-0001-8636-1437.

¹ G. Bandini, P. Bianchini et al. (a cura di), *La Public History tra scuola, università e territorio*, Firenze, Firenze University Press, 2022; P. Bertella Farnetti, L. Bertucelli, A. Botti (a cura di), *Public History. Discussioni e Pratiche*, Milano-Udine, Mimesis, 2017.

è utile fare riferimento a quanto sperimentato da Elke Gryglewski, oggi amministratrice delegata della Fondazione Memoriali della Bassa Sassonia e responsabile del Memoriale di Bergen-Belsen. Nella sua attività formativa svolta presso il *Gedenk – und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz*² (Centro educativo e memoriale della Conferenza di Wannsee) fino al 2020, Gryglewski ha organizzato esperienze educative rivolte ai giovani berlinesi: tra i fruitori delle opportunità didattiche c'erano anche ragazze e ragazzi di origine arabo-palestinese e turchi per i quali non risultava affatto scontato percepire alcuni eventi storici, ad esempio la Shoah ebraica, come un elemento fondante e non conflittuale della storia europea su cui riflettere, per posare uno sguardo critico sul presente e individuare un processo di costruzione dei diritti³.

Pedagogia del riconoscimento significa, per prima cosa, la costruzione di uno spazio comune di narrazione nel quale possa avvenire l'ascolto di quegli eventi che si configurano come significativi (anche solo per un piccolo gruppo o per una minoranza) quando questi non abbiano raggiunto lo status di memoria pubblica. Il rapporto tra memoria collettiva e storia è legato in particolare alla possibilità di narrazione, di diffusione e di condivisione che il racconto degli eventi storici riescono ad avere⁴; le società selezionano cosa ricordare e cosa dimenticare anche in virtù del contesto sociale e politico vissuto, oltre che in relazione alle possibilità di comunicazione che caratterizzano le differenti classi sociali⁵. La pedagogia del riconoscimento si struttura sulla capacità di recuperare narrazioni minoritarie e/o di un gruppo, senza l'obiettivo di esprimere una valutazione valoriale necessariamente positiva, ma con l'intento principale di rendere quel racconto un tema di dibattito critico e collettivo. Lo storico Yuval Noah Harari ha individuato nella capacità di narrazione uno degli elementi fondamentali che caratterizza i *Sapiens* e che li rende capaci di relazionarsi sul terreno del pensiero astratto. Le società, i gruppi, le minoranze tessono contatti attraverso valori, ideali, idee che si consolidano tramite il racconto comunitario ed è effettivamente quest'aspetto che ci rende esseri viventi differenti dagli altri animali⁶; in particolare ci rende capaci di formare gruppi sociali coesi intorno alle proprie memorie espresse nel tempo presente. Si può quindi sottolineare l'importanza di ampliare lo spazio comunitario di narra-

² Il *Gedenk – und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz* è situato nella villa di Wannsee dove, nel gennaio 1942, si tenne la conferenza di Wannsee durante la quale i nazisti conteggiarono gli ebrei d'Europa definendone lo sterminio fisico per motivi di razza. In quello stesso sito sorge oggi un centro per l'educazione ai temi della storia e memoria del Novecento. URL: <<https://www.ghwk.de/de/>> [ultimo accesso: 14/02/2024].

³ E. Gryglewski, *Anerkennung und Erinnerung: Zugängearabisch-palästinensischer und türkischer Berliner Jugendlicher zum Holocaust*, Berlin, Metropol, 2013.

⁴ M. Halbwachs, *La memoria collettiva*, Milano, Unicopli, 2001; M. Halbwachs, *I quadri sociali della memoria*, Santa Maria Capua a Vetere, Ipermedium, 1997.

⁵ L. Bravi, *Percorsi storico educativi della memoria europea*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

⁶ Y.N. Harari, *Sapiens. Da animali a dei. Breve storia dell'umanità*, Milano, Bompiani, 2017.

zione, inteso come cantiere di costruzione di legami e di riconoscimento proprio e altrui. Una forma di democrazia che nasce dal riconoscere i portatori di memorie silenziate o sconosciute come soggetti di diritto al racconto pubblico. Narrare, riconoscere spazio di racconto attraverso l'attivazione diretta di tutti i soggetti interessati, anche appartenenti a minoranze, sono i fattori che caratterizzano le attività di *Public History* che saranno qui di seguito descritte.

Un percorso tra i documenti degli Internati Militari Italiani

Da circa un decennio, la storia degli Internati Militari Italiani (IMI) è tornata ad essere proposta, seppur attraverso percorsi di approfondimento storico più tradizionale si pensi all'importante e prolungata ricerca di Nicola Labanca⁷, o al recupero di testimonianze dirette, spesso attraverso diari personali della prigione subita in campi di concentramento per prigionieri di guerra⁸. Gli IMI furono i militari dell'esercito italiano che, schierati sui differenti fronti della Seconda guerra mondiale insieme all'alleato nazista, dopo l'8 settembre 1943 data dell'armistizio italiano, furono disarmati e fatti prigionieri dai soldati del Terzo Reich. Interrogati circa la personale volontà di ciascuno di proseguire la guerra a fianco dei nazisti, in almeno 600mila espressero il proprio diniego e per questo furono imprigionati in specifici *Stammlager* (o *Stalag*, campi di prigione per prigionieri di guerra), ma sotto la categoria Internati Militari Italiani (IMI), coniata appositamente per poter aggirare le limitazioni imposte dalle convenzioni internazionali sul trattamento dei prigionieri.

L'attività di *Public History* messa in atto è stata condotta attraverso uno specifico protocollo di collaborazione stretto tra Laboratorio di Public History of Education⁹ del Dipartimento Forlilpsi dell'Università di Firenze e l'istituto tecnico Marchi-Forti di Monsummano Terme e Pescia, in particolare con le professoresse Chiara Cecchi e Veronica Cecconi, in collaborazione con il dipartimento di storia e filosofia della scuola che ha sede in provincia di Pistoia. L'occasione è nata dalla volontà di valorizzare didatticamente la documenta-

⁷ N. Labanca, *Prigionieri, internati, resistenti. Memorie dell'“altra Resistenza”*, Roma-Bari, Laterza, 2022; N. Labanca (a cura di), *Fra sterminio e sfruttamento. Militari internati e prigionieri di guerra nella Germania nazista, 1943-1945*, Firenze, Le lettere, 1992.

⁸ Tra i vari volumi C. Sommaruga, *Dopo il lager. La memoria della prigione e dell'internamento nei reduci e negli “altri”*, Napoli, Guisco, 1995; E. Materassi, *Quarantaquattro mesi di vita militare. Diario di guerra e di prigione*, Firenze, Consiglio Regionale Regione Toscana, 2014; E. Iozzelli, S. Wald, *Abbiamo detto “No”: dieci internati militari italiani nei campi nazi-sti 1943-45*, Trento, Lavis, 2022; O. Materassi, S. Pascale, *Internati Militari Italiani. Una scelta antifascista*, Treviso, Editoriale Programma, 2022.

⁹ G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.

zione rintracciata dalla famiglia Bigioni-Ciottoli che uno degli studenti dell'istituto Marchi-Forti aveva conservato presso la propria abitazione: una scatola contenente il diario, scritto su differenti supporti cartacei di fortuna, che Attilio Biagioni (di cui lo studente è pronipote) aveva redatto narrando della disastrosa campagna italiana di Russia (1941-1943), fino al racconto del suo arresto da parte dei nazisti; Attilio Biagioni divenne un IMI e fu imprigionato nello *Stalag III D*, nei pressi di Berlino Spandau, fino alla fine del conflitto mondiale, quando poté tornare faticosamente a casa.

Due classi quinte dell'istituto Marchi-Forti hanno utilizzato tutto il materiale messo a disposizione dal proprio compagno di classe e dalla sua famiglia (il diario inedito, le fotografie storiche, le poesie e le lettere di Attilio Biagioni), per costruire un'esperienza di approfondimento della Seconda guerra mondiale dal punto di vista di coloro che, giovani soldati segnati dalla propaganda fascista, affrontarono prima la disfatta italiana dell'Armata italiana in Russia (quando gli italiani furono invasori e occupanti), per poi studiare il caso specifico dell'armistizio e della scelta degli IMI, tramite il racconto personale di Attilio Biagioni. Le attività svolte che si sono prolungate per un intero anno scolastico sono state raccolte in uno spazio virtuale che è stato poi utilizzato per ricavare codici *Qrcode* da inserire nella successiva pubblicazione del diario che ha fatto da traccia di riferimento cronologico¹⁰.

Lo scritto inedito di Biagioni, arricchito dai materiali didattici elaborati dagli stessi studenti, è diventato un testo che è stato preparato attraverso una costante collaborazione tra scuola, università, studenti e famiglia Biagioni. L'intero diario, intervallato da proposte di attività da svolgere in classe, insieme alle risorse disponibili sul web segnalate da *Qrcode*, ha dato origine ad un vero e proprio volume pubblicato attraverso una casa editrice di testi per la scuola, intitolato *Non vollero. La resistenza senz'armi degli Internati Militari Italiani attraverso il diario del sergente Attilio Biagioni*¹¹, caratterizzato non soltanto dal recupero di una fonte storica che poteva essere rivolta ai soli specialisti, ma dalla costruzione di uno strumento di approfondimento e studio pensato per le ultime due classi delle scuole superiori e redatto direttamente da tutti gli attori coinvolti in quest'esercizio di cittadinanza attiva. Gli studenti si sono potuti confrontare con le vicende dell'Armata italiana in Russia (ARMIR) e riflettere su eventi che la legislazione memorialistica italiana ha recentemente elevato a giorni del calendario: si pensi ad esempio alla battaglia di Nikolaevsk, risalente al 26 gennaio 1943, che vide le forze dell'Asse (esercito tedesco e quello italiano) sul territorio dell'URSS, sotto un violento attacco dell'esercito russo che provocò ingenti perdite e che segnò la disastrosa

¹⁰ Tutto il materiale è raccolto al seguente URL: <<https://www.itsmarchiforti.edu.it/sito/index.php/la-difficile-storia-degli-imis-il-diario-di-attilio-biagioni/>> [ultimo accesso: 14/02/2024].

¹¹ L. Bravi, C. Cecchi, V. Cecconi, *La resistenza senz'armi degli Internati Militari Italiani attraverso il diario del sergente Attilio Biagioni*, Treviso, La nave dei sogni, 2023.

ritirata italiana. Nikolaevska è oggi al centro del ricordo istituzionale italiano che ha indicato, con apposita legge (44/2022), il 26 gennaio come giorno in cui commemorare il sacrificio degli Alpini. Il battaglione Edolo era proprio il gruppo di Alpini in cui era inserito anche Attilio Biagioni che partecipò a tale battaglia e che è stata scelta come elemento di memoria nazionale nel 2022, per celebrarla come atto eroico di sacrificio dei propri militari. Il percorso fatto dagli studenti attraverso il diario di Biagioni ha permesso loro di considerare correttamente anche la problematicità dello scontro di Nikolaevska, poiché le forze dell'Asse, quindi anche l'Italia fascista, erano presenti sul territorio russo come invasori e non come vittime. Se studenti e studentesse non avessero utilizzato il diario inedito come fonte di studio, molto probabilmente non avrebbero avuto alcuna contezza di quella battaglia eretta a simbolo dalla legislazione italiana. Allo stesso tempo gli *Stalag*, nati per rinchiudere i prigionieri di guerra nemici del nazismo, sorgevano in Germania, ma anche in territori come la Polonia che il Terzo Reich aveva occupato con la propria espansione ad est. Confrontarsi con tali luoghi significa trovare assonanze e comunanze con le città interessate oggi dalla guerra tra Ucraina e Russia: il volume che è stato pubblicato ha il merito di offrire attività didattiche di riflessione sul tema delle guerre tra passato e presente inserendosi nell'ambito specifico dei percorsi di educazione civica.

In viaggio sul confine orientale italiano

La seconda esperienza descritta ha coinvolto circa quaranta studenti, provenienti da dieci scuole secondarie di secondo grado della Toscana, attraverso il progetto “Per la storia di un confine difficile. L’Alto Adriatico nel Novecento”, finanziato dalla Regione Toscana e coordinato dall’Istituto storico grossetano della Resistenza e dell’età contemporanea (ISGREC), con il supporto scientifico dei membri del laboratorio di Public History of Education dell’Università di Firenze. Il contesto di riferimento è quello di attività rivolte alla corretta valorizzazione del Giorno del Ricordo, istituito ufficialmente nel nostro Paese con la legge n. 92 del 2004: “La Repubblica riconosce il 10 febbraio quale «Giorno del ricordo» al fine di conservare e rinnovare la memoria della tragedia degli italiani e di tutte le vittime delle foibe, dell’esodo dalle loro terre degli istriani, fiumani e dalmati nel secondo dopoguerra e della più complessa vicenda del confine orientale”. Come la gran parte delle leggi sulla memoria, in particolare quella relativa al Giorno del Ricordo paga da sempre una forte strumentalizzazione politica e il tentativo di essere utilizzata come contraltare della legge che ha istituito il Giorno della Memoria (n.211 del 2000): “La Repubblica italiana riconosce il giorno 27 gennaio, data dell’abbattimento dei cancelli di Auschwitz, «Giorno della Memoria», al fine di ricordare la Shoah

(sterminio del popolo ebraico), le leggi razziali, la persecuzione italiana dei cittadini ebrei, gli italiani che hanno subito la deportazione, la prigionia, la morte, nonché coloro che, anche in campi e schieramenti diversi, si sono opposti al progetto di sterminio, ed a rischio della propria vita hanno salvato altre vite e protetto i perseguitati¹². I due momenti storici cui si riferiscono le due leggi sono caratterizzati, com'è naturale che sia, da una propria singolarità e quindi da proprie specificità che permettono di definire la Shoah uno sterminio per motivi di razza¹³ e le foibe (il cui racconto è spesso utilizzato erroneamente con fini di equiparazione alla Shoah) un evento di sangue e vendetta nel contesto bellico, ripetutosi a più riprese, in particolare nel 1943 e nel 1945 nelle zone del confine orientale – conteso tra Italia e Jugoslavia – contro coloro che erano riconosciuti come italiani¹⁴. Foibe ed esodo sono vicende avvenute durante e subito dopo il secondo conflitto mondiale e che, seppur studiate da tempo da storici come Raoul Pupo¹⁵, hanno conosciuto dapprima una scarsa diffusione volta alla conoscenza nell'opinione pubblica, poi sono state poste al centro di una disputa memorialistica di stampo politico di cui già risentiva il dibattito parlamentare che tra fine anni Novanta e Duemila alimentò l'istituzione del Giorno della Memoria¹⁶.

L'obiettivo del progetto “Un confine difficile” era proprio quello di usare la metodologia della *Public History* per poter produrre una conoscenza storica e formativa critica e scientificamente connotata, in relazione agli eventi avvenuti sul confine orientale italiano nel Novecento. Una ricostruzione di lungo periodo (che necessita di richiami alla modifica della linea di confine su quel versante, almeno a partire dall'Ottocento) che potesse far percepire la concatenazione cronologica dei fatti, insieme alle memorie narrate, spesso divergenti e contese, che esistono da un lato (quello italiano) e dall'altro (quello dei paesi balcanici) del confine.

Nel febbraio 2020, I quaranta studenti e studentesse toscani sono stati impegnati in un concreto viaggio in alcuni luoghi significativi della storia del confine orientale italiano, per utilizzare la conoscenza dei siti di memoria, dei documenti e delle testimonianze dirette e indirette, come strumenti di conoscenza e approfondimento. La scelta metodologica è stata quella dell'incontro con le narrazioni contrapposte dei medesimi fatti storici facendo assumere ai partecipanti il ruolo di una redazione giornalistica, guidata giornalmente da un giornalista professionista che ne coordinasse i lavori. Ogni luogo è stato associato all'incontro con storici e testimoni, spesso prediligendo la relazione

¹² M. Flores, *Storia, verità e giustizia. I crimini del XX secolo*, Milano, Bruno Mondadori, 2001; M. Flores, *Il genocidio*, Bologna, il Mulino, 2021.

¹³ C. Vercelli, *Frontiere contese a nordest, L'Alto Adriatico, le foibe, l'esodo giuliano-dalmata*, Torino, Edizioni del Capricorno, 2020.

¹⁴ R. Pupo, R. Spazzali, *Foibe*, Milano, Bruno Mondadori, 2003; R. Pupo, *Il lungo esodo*, Milano, Rizzoli, 2005; R. Pupo, *Trieste 1945*, Roma-Bari, Laterza, 2023.

¹⁵ L. Bravi, *Percorsi storico educativi della memoria europea*, cit., pp. 67-72.

con persone (il più delle volte testimoni indiretti, ma portatori di memoria narrata) con origini nazionali differenti tra loro. In questo caso la pedagogia del riconoscimento trovava la propria applicazione nella scelta di confrontarsi con l'ascolto di memorie contrapposte per elaborare approccio attivo e critico alla storia. I luoghi visitati dovevano permettere di confrontarsi con differenti fasi delle vicende storica della zona dell'Alto Adriatico che ha segnato il Novecento. Le tappe fisiche nei luoghi della memoria contesa sono state il fulcro di questo viaggio esperienziale. Per tale motivo è importante renderne un rapido riscontro rispetto alle loro caratterizzazioni storiche, poiché tali contenuti (cioè la narrazione del passato che ad essi si connette) sono diventati elemento di riflessione formativa per i partecipanti:

- Il Sacrario militare di Redipuglia¹⁶: dopo la marcia su Roma del 1922, il fascismo affidò all'architetto Giovanni Greppi e allo scultore Giannino Castiglioni il compito di strutturare un sacrario militare che celebrasse l'eroicità dei caduti nel primo conflitto mondiale, attraverso un'imponente monumentalizzazione che portò all'odierna scalinata che sale verso la sommità del monte Sei Busi. Con una superficie totale di circa 52 ettari di terreno che ospita i resti dei caduti in guerra, numerose opere commemorative ed espositive, Redipuglia diventava il più grande sacrario militare italiano con i suoi 22 gradoni contenenti le salme dei 40.000 caduti noti, disposte in ordine alfabetico in loculi rivestiti da lastre di bronzo. Ogni gradone della scalinata è corredata dalla scritta in rilievo "Presente". Alla sommità si trovano due grandi tombe comuni per le 60.000 salme di caduti ignoti, sulla cima la rappresentazione proposta è quella di 3 croci che richiamano all'iconografia del Golgota. Il Sacrario fu inaugurato da Mussolini il 18 settembre del 1938, lo stesso giorno di uno storico comizio del duce a Trieste.
- Piazza dell'Unità d'Italia (Trieste): il 18 settembre 1938 (dopo l'inaugurazione del sacrario di Redipuglia) Mussolini vi tenne il primo discorso sulla successiva introduzione delle leggi razziali in Italia, di fronte ad una piazza gremita ed acclamante: il discorso che annunciava la firma di una serie di decreti di stampo razzista, si svolse nella città di Trieste che era tornata italiana soltanto con il Trattato di Rapallo del 1920 e che aveva sempre conservato una presenza multiculturale, ma che il duce volle definire "italianissima".
- Il Narodni Dom¹⁷: o anche ex Hotel Balkan, (in sloveno "casa nazionale" o "casa della cultura") è oggi la sede della Scuola superiore di lingue moderne per interpreti e traduttori (SSLMIT) dell'Università di Trieste, sita in via Filzi 14. L'edificio, disegnato dall'architetto Max Fabiani, fu costruito a partire dal 18 aprile 1903 e fu completato nel 1904. Era in parte destinato

¹⁶ G. Dato, *Il sacrario militare di Redipuglia*, Trieste, IRSML Friuli Venezia Giulia, 2015.

¹⁷ M.K. Wohinz, J. Pirjevec, *Storia degli sloveni in Italia*, Venezia, Marsilio, 1998.

ad abitazioni e in parte a diverse associazioni della comunità slovena. Nel NarodniDom si concentrava la vita economica, politica, culturale, artistica e sociale della minoranza slovena, molto attiva agli inizi del Novecento; la struttura assunse anche un ruolo simbolico rispetto alla presenza della minoranza slovena a Trieste. Nel corso di un comizio tenutosi il 13 luglio 1920 dal fascista Giovanni Giunta, la folla infiammata dal ferimento dell'italiano Giovanni Nini (in piazza si diffuse la notizia che l'accollentatore fosse stato uno slavo), si riversò verso il Narodni Dom. Gruppi di fascisti, ormai presenti in gran numero presso lo stabile, appiccarono il fuoco all'edificio che fu totalmente distrutto, in particolare nella sua parte interna (il Narodni Dom è stato restituito ufficialmente alla comunità slovena nel luglio 2020).

- Il campo di concentramento e il memoriale di Gonars (Udine)¹⁸: il campo di concentramento nel paese di Gonars era stato costruito nell'autunno del 1941 in previsione dell'arrivo di prigionieri di guerra russi che, di fatto, mai vi furono internati, se non nel numero di poche unità. Nella primavera del 1942, la stessa area fu invece destinata all'internamento dei civili provenienti dalla "Provincia di Lubiana" (il Regio decreto n. 291 del 3 maggio 1941 aveva sancito la nascita di questa nuova provincia italiana), rastrellati dall'esercito italiano in seguito all'occupazione e all'annessione della Jugoslavia dopo l'aggressione nazista e fascista del 6 aprile 1941. Nella notte fra il 22 e il 23 febbraio del 1942, la città di Lubiana era stata completamente circondata da filo spinato, tutti i maschi adulti arrestati, sottoposti a controlli e la gran parte di essi destinati all'internamento. Gli arrestati furono portati nel campo di concentramento di Gonars che nell'estate del 1942 conteneva già oltre 6000 internati, ben al di sopra delle proprie possibilità recettive (al massimo 3.000 persone). A causa del sovraffollamento, delle precarie condizioni igieniche e della cattiva alimentazione, si diffusero varie malattie che cominciarono a mietere le prime vittime. Nell'agosto del 1942, si verificò una fuga dal campo, con lo scavo di una lunga galleria sotto la baracca XXII. Dopo la fuga, la gran parte degli internati furono trasferiti in altri campi che nel frattempo erano stati istituiti in Italia, in particolare a Monigo di Treviso, a Chiesanuova di Padova e a Renicci di Anghiari in provincia di Arezzo e poi a Visco, in provincia di Udine, a pochi chilometri da Gonars. Il campo di Gonars fu presto di un nuovo utilizzato, questa volta per uomini, donne, vecchi e bambini rastrellati dai paesi della regione montuosa a nord-est di Fiume. Nell'estate del 1942, vi furono internati oltre 10.000 sloveni e croati, in condizioni di vita spaventose. Nonostante l'impegno umano di alcuni degli ufficiali e soldati del contingente di guardia, tra i quali il medico Mario Cordaro, nel campo di Gonars morirono

¹⁸ A. Kersevan, *Un campo di concentramento fascista. Gonars*, Trieste, Kappa vu, 2003.

di fame e malattie oltre 500 persone. Almeno 70 erano bambini di meno di un anno, nati e morti in campo di concentramento. Il campo di Gonars, come tutti gli altri campi fascisti per internati jugoslavi in territorio italiano, funzionò fino al settembre del 1943. La memoria di questo campo di concentramento si deve all'iniziativa delle autorità jugoslave che nel 1973 costruirono un sacrario nel cimitero cittadino, opera dello scultore Miodrag Živković, dove in due cripte, furono trasferiti i resti di 453 cittadini sloveni e croati internati e morti nel campo di concentramento di Gonars. Il comune ha poi costruito, con la collaborazione delle scuole del paese, un memoriale che oggi permette almeno d'individuare il luogo in cui sorgeva effettivamente la prima parte del campo di concentramento.

- La Risiera di San Sabba (Trieste)¹⁹: nell'ottobre del 1943, dopo l'armistizio dell'8 settembre di quello stesso anno, lo stabilimento industriale per la pialatura del riso che era presente a Trieste, nella zona di San Sabba, fu adibito dai nazisti a "campo di detenzione di polizia" per lo smistamento dei deportati in Germania e in Polonia, ma fu utilizzato anche per l'eliminazione di prigionieri; le categorie che vi furono rinchiuse all'interno erano soprattutto oppositori politici ed ebrei. Il periodo successivo all'armistizio italiano aveva provocato un ulteriore cambiamento nel controllo del territorio: la cosiddetta "Zona del Litorale Adriatico" che comprendeva le province di Udine, Gorizia, Trieste, Pola, Fiume fino a Lubiana, insieme alle province di Trento, Bolzano e Belluno, fu posta sotto diretta amministrazione tedesca, sia militare che civile, e sottratta totalmente al controllo della Repubblica Sociale Italiana di Mussolini. Il 1° ottobre 1943, il suo controllo fu preso da Friedrich Rainer, che era stato governatore della Carinzia e con nomina diretta di Hitler. Era coadiuvato dal generale delle SS Odilo Globocnik, che era stato attivo nello sterminio ebraico in Polonia. Gran parte della ricostruzione di quanto avvenuto all'interno della Risiera durante il suo funzionamento come campo di concentramento è stata possibile grazie ai documenti rinvenuti per il processo ai responsabili della struttura che è iniziato il 16 febbraio 1976 presso il tribunale di Trieste. Fu il ritrovamento di sacchi contenenti ceneri umane a rendere certo il fatto che la Risiera avesse funzionato anche come luogo di sterminio. Si stimano siano state almeno 8.000 le persone che raggiunsero la Risiera per essere smistate in altri campi, mentre sono circa 3.500 le stime relative a coloro che vennero uccisi direttamente in quel luogo.
- Basovizza²⁰ – il monumento nazionale alle vittime delle foibe: si tratta del luogo in cui si trova la foiba di Basovizza. Il termine foiba, dal punto di vista geologico, indica profonde cavità carsiche naturali che sono state storicamente utilizzate come inghiottitoi. Dal punto di vista storico, il riferi-

¹⁹ T. Matta, *Il lager di San Sabba*, Trieste, Battello stampatore, 2023.

²⁰ J. Pirjevec, *Foibe*, Torino, Einaudi, 2009.

mento alle foibe rimanda al contesto in cui avvenne una delle tragedie della Seconda guerra mondiale legata alle dinamiche nazionaliste dei decenni precedenti. La prima fase delle foibe, dopol'8 settembre 1943, vide i croati colpire quegli italiani che erano stati vissuti fino al giorno prima come oppressori. Le ricerche compiute a ridosso degli eventi ci raccontano d'indagini in 12 foibe istriane da cui sono stati estratti 217 cadaveri, ai quali va aggiunto un numero analogo di persone uccise in altro modo. Altro contesto, quello che ha luogo sul Carso triestino e goriziano quando a cadere sotto la pressione jugoslava da est e alleata da sudovest, fu l'esercito tedesco. Tra il 1° maggio e il 12 giugno del 1945, non appena Trieste fu liberata dai nazisti per azione dell'esercito jugoslavo di Tito, furono arrestate tra le 10.000 e le 18.000 persone, di esse circa 5.000 non tornarono più a casa. Un'indagine compiuta dagli eserciti alleati su 48 foibe nell'immediatezza dei fatti, dà conto di 460 corpi esumati ai quali ne vanno aggiunti altri 400 circa, di persone uccise nelle città. Ciò non vuol dire che questa sia l'esatta contabilità degli infoibati, perché non è possibile appurarne il numero esatto. Il 10 febbraio 2007 (per effetto della legge n. 92 del 30 marzo 2004) intorno all'area della foiba di Basovizza si sono conclusi i lavori edilizi ed è stato inaugurato il nuovo sacrario dedicato ai caduti, dichiarato monumento nazionale dal Presidente Oscar Luigi Scalfaro.

- Basovizza – il monumento ai quattro antifascisti sloveni²¹: nei pressi dello stesso paese di Basovizza, esiste un ulteriore monumento alla memoria che fu inaugurato il 9 settembre 1945, in ricordo degli “eroi di Basovizza” che erano Ferdo Bidovec, Franjo Marušič, Zvonimir Miloš e Alojz Valenčič, quattro giovanissimi antifascisti sloveni che furono condannati a morte in quello che è stato definito come il primo processo di Trieste svolto dal Tribunale Speciale per la Difesa dello Stato Fascista. I quattro ragazzi furono uccisi il 6 settembre 1930. Basovizza si lega dunque simbolicamente a due memorie: da un lato il ricordo degli sloveni antifascisti fucilati, dall'altro il ricordo degli infoibati la cui memoria è affidata al monumento della Foiba di Basovizza.
- Centro di Raccolta Profughi di Padriciano e magazzino 18 del porto vecchio di Trieste²²: quello di Padriciano è stato uno dei campi per profughi istriani e dalmati esistiti in Italia, oggi diventato “Museo Centro Raccolta Profughi di Padriciano”. È una struttura che ha visto vivere e passare migliaia di profughi tra gli anni Cinquanta e gli anni Settanta. L'accesso al campo, come per tutti gli altri CRP in Italia, era strettamente regolamentato sia in ingresso che in uscita e la circolazione non era libera. Nelle ore notturne i varchi venivano chiusi senza eccezioni persino per i profughi residenti. Og-

²¹ A. Kalc, *Il dovere della memoria: una testimonianza sull'antifascismo sloveno nella Venezia Giulia*: Drago Žerjal, Gorizia, Fondazione Sklad Dorče Sardoč, 2011.

²² E. Miletto, *Novecento di confine. L'Istria, le foibe, l'esodo*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

gi, il Museo di Padriciano ospita anche le masserizie originali lasciate per sempre dalle famiglie che si mossero dall'Istria a causa dell'esodo, dopo il passaggio di quel territorio alla Jugoslavia. Quegli oggetti provengono dal cosiddetto "Magazzino 18" del porto vecchio di Trieste, la struttura in cui centinaia di queste masserizie continuano ad essere conservate e che permette anche la visita guidata curata da appartenenti alle associazioni degli esuli.

Studentesse e studenti hanno visitato questi luoghi con l'obiettivo di riconvarne elementi storici attraverso i documenti reperibili in archivio, ma anche per confrontarsi con la narrazione pubblica e privata di testimoni appartenenti all'uno e all'altro lato del confine. Il loro lavoro giornalistico è infine confluito in uno speciale messo a disposizione sul web, perfezionato attraverso la loro collaborazione con docenti, ricercatori, esperti e storici e che ha permesso loro di costruire un proprio sguardo e una riflessione attiva verso questi eventi della storia del Novecento e la memoria che li caratterizza²³.

La memoria per l'inclusione

Quest'ultima esperienza intende mostrare le possibilità insite nella metodologia della *Public History* in relazione agli specifici processi d'inclusione delle minoranze. In questo caso, il gruppo del laboratorio di PHE ha presentato un progetto europeo dal titolo *RemAgainstDisc – Reinforcing historical memory of the Porrajmos to combating discrimination*, finanziato con il programma Citizens, Equality, Rights and Values (CERV) per la linea legata alla memoria europea²⁴. Il progetto si è concluso alla fine del 2023 e ha previsto un percorso di ricerca storica e di costruzione-narrazione di memoria, svolto insieme a persone appartenenti alle comunità rom e sinte in Italia. Il gruppo di lavoro era inoltre composto da Cild Italia, associazione Sucar Drom e associazione 21 luglio, a dimostrazione di una collaborazione attiva anche con il territorio e gli enti del terzo settore. Ci sono almeno due elementi fondamentali da tenere in considerazione e che hanno a che fare con la relazione tra ricerca storica e pregiudizio nel presente: l'antiziganismo (cioè il pregiudizio verso rom e sinti) con l'83% segnalato dall'ultima ricerca svolta dal PEW Research Center nel 2019²⁵, risulta il più diffuso in Italia; la storia della persecuzione e dello sterminio di rom e sinti durante il fascismo e il nazismo resta una pagina di storia

²³ I materiali prodotti sono disponibili al seguente URL: <<https://viaggiosulconfine.weebly.com/>> [ultimo accesso: 14/02/2024].

²⁴ Il Progetto "RemAgainstDisc", URL: <<https://www.porrajmos.it/it/progetto/>> [ultimo accesso: 14/02/2024].

²⁵ Pew Research center, *Minority Groups*, in *European Public Opinion Three Decades Af-*

ancora poco conosciuta e diffusa, ma si segnala come una delle origini degli stereotipi tuttora rivolti verso questa popolazione.

Il progetto europeo ha elaborato un approccio alla conoscenza della storia che non si limitasse al solo recupero delle vicende di rom e sinti in ambito accademico, ma ha preferito costruire, in riferimento alla *Public History*, un percorso di coinvolgimento all'intera progettualità: la fase di ricerca documentale è stata caratterizzata dalla formazione di un'équipe mista di ricercatori universitari e di persone competenti in materia, provenienti dalla minoranza rom. La costruzione finale degli output è stata svolta anch'essa in condivisione con gli stessi soggetti. In epoca di riflessione legata al tema di *cancel culture*, l'attività ha voluto inserirsi nel solco della pedagogia del riconoscimento. Nel caso di rom e sinti, questo passaggio risulta essenziale: la minoranza conosce da tempo la propria storia di persecuzione e ne esiste un racconto comunitario interno, ma questa narrazione non è giunta alla fase di condivisione pubblica e non è memoria collettiva, proprio perché gli stereotipi organizzano una costante tenuta a distanza; la loro memoria comunitaria si conserva e si esprime in altri luoghi rispetto a quelli della maggioranza. Ci si trova di fronte a una memoria emarginata che infatti non è nominata neppure nei giorni del calendario civile nazionale, dedicati alle vicende della persecuzione e dello sterminio che videro gli stessi rom tra le vittime; lo sterminio di rom e sinti ad Auschwitz-Birkenau non è nominato all'interno della legge italiana (211/2000) che ha istituito il Giorno della Memoria nel nostro Paese. Nel 2020, il Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa ha adottato una raccomandazione che invita gli Stati membri a includere la storia di queste comunità nei curricula scolastici e nei materiali didattici rivolti in particolare alla formazione di giovani e adulti²⁶. È utile segnalare che proprio in tema di storia e memoria, tra rom e sinti è in corso un frequente e non scontato ricorso alla narrazione scritta: Aldo Deragna, ha recentemente pubblicato un libro intitolato *Vite in cammino. Storie di una famiglia rom di Milano*²⁷, in cui ripercorre la storia di confino in Sardegna della propria famiglia negli anni Trenta e Quaranta; Jucki Herzemberger, un sinto la cui famiglia è di origine austriaca ha dato alle stampe il *Diario di Jucki*²⁸, per raccontare la storia della propria comunità tra Ottocento e Novecento. Eva Rizzin, sinta italiana di origine tedesca, nel volume *Attraversare Auschwitz*²⁹, narra le vicende di sinti e rom perseguitati e deportati, insieme alle storie di riscatto di giovani

ter the Fall of Communism, URL: <<https://www.pewresearch.org/global/2019/10/14/minority-groups/>> [ultimo accesso: 14/02/2024].

²⁶ Raccomandazione del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa CM/Rec (2020)2. URL: <<https://search.coe.int/cm?i=09000016809ee48c>> [ultimo accesso: 12/02/2024].

²⁷ A. Deragna, *Vite in cammino. Storie di una famiglia rom di Milano*, Milano, Upre Roma, 2023.

²⁸ J. Herzemberger, *Il diario di Jucki*, Padova, Diodati, 2022.

²⁹ E. Rizzin (a cura di), *Attraversare Auschwitz*, Roma, Gangemi, 2020.

delle comunità italiane nel presente. Voleva invece raccontare della sua nascita nel campo di concentramento fascista di Prignano sulla Secchia (provincia di Modena) riservato a “zingari”, il sinto Giacomo de Bar, quando nel 1998 dette alle stampe *Strada, patria sinta*³⁰ che nascondeva in un libro per bambini edito per Fatatrac, le vicende di una grande famiglia di giostrai perseguitati e privati della libertà durante il regime guidato da Mussolini. Per decenni è stato affermato che ci fosse una mancanza d’interesse delle famiglie sinte e rom a narrare del passato, in particolare per quanto riguardava le dolorose vicende della Seconda guerra mondiale; questo elemento è stato a lungo usato come giustificazione della mancanza di conoscenza della persecuzione subita dai rom, da parte della società maggioritaria, come se la mancanza di testimonianza diretta potesse diventare una scusa per evitare la ricerca d’archivio. A confutare quest’ipotesi giustificazionista resta però l’evidente scelta/necessità di racconto evidenziata dalle pubblicazioni appena citate, alle quali può essere aggiunta l’informazione che fu proprio Matéo Maximoff, un rom francese che aveva vissuto la deportazione, a denunciare pubblicamente, già nel 1946, ciò che era successo al proprio popolo durante nazismo e fascismi. Alla fine degli anni Novanta, Otto Rosenberg, un sinto tedesco di Berlino, deportato ad Auschwitz ancora adolescente e unico sopravvissuto della sua grande famiglia, pubblicava il proprio diario intitolato *La lente focale*³¹ che rendeva conto dell’intero percorso di persecuzione ed eliminazione fisica vissuto nella Germania nazista. L’8 aprile del 1971, nei pressi di Londra, si è svolto il primo congresso mondiale dei rom. Durante questo raduno internazionale, furono fatte due scelte precise che rispondevano alla necessità dei rom di riconoscersi come popolo, seppur disperso in differenti Paesi: la bandiera dei rom e fu selezionato il brano musicale “Djelem Djelem” che diventava inno internazionale non di uno Stato, ma di un popolo intero. Scritta da Žarko Jovanović, una strofa della canzone riporta le seguenti parole: “Una volta avevo una grande famiglia. La Legione Nera li ha uccisi”. Ogni segno lasciato, spesso attraverso l’arte e a volte con la scrittura, sembra muoversi verso la narrazione storica, come elemento per lasciar traccia della propria presenza nella storia internazionale, nazionale e locale. Si potrebbe parlare di una *writing culture* che per le generazioni più giovani si lega anche allo strumento della scrittura acquisita a scuola, mentre per quelle più vecchie si è espressa secondo molteplici metodologie, fino alla scelta di alcuni (è il caso dei già citati Aldo Deragna e Jucki Herzemberger) di alfabetizzarsi proprio per poter raccontare scrivendo.

Il progetto europeo ha quindi focalizzato la propria azione non solo sul recupero del racconto, ma anche sulla sua elaborazione in un contesto pubblico, condiviso e comune d’incontro e di riflessione critica; questo ha significato costruire insieme gli strumenti della documentazione storica, ma anche i mezzi

³⁰ G. De Bar, L. Puggioli, *Strada patria sinta*, Bologna, Fatatrac, 1998.

³¹ O. Rosenberg, *La lente focale*, Venezia, Marsilio, 2000.

della narrazione di memoria. Si è svolta una ricerca d'archivio su base nazionale e internazionale che poi ha dato vita a un museo virtuale co-costruito tra ricercatori universitari ed esperti delle comunità³². Quest'approccio ha permesso di recuperare anche un'ingente mole di documentazione orale che ha spesso trovato riscontro nei documenti d'archivio o che ha comunque fornito spunti e linee di ricerca innovativi e mai considerati in precedenza. In questo processo si è sviluppato il riconoscimento di una storia narrata a livello comunitario e quindi la restituzione di ascolto e di valorizzazione di quanto offerto da rom e sinti di differenti generazioni.

A dimostrazione di una memoria europea e di una storia del Novecento che può diventare strumento di connessioni tra gruppi differenti, questo progetto ha approfondito anche i documenti del campo per slavi sorto a Gonars (Udine) cui si è già fatto riferimento anche nell'esperienza descritta nel precedente paragrafo: l'équipe di ricerca ha analizzato la documentazione relativa ai campi di concentramento per slavi costituiti dal fascismo italiano sul territorio del regno. L'approfondimento sui documenti di Gonars ha permesso non solo d'individuare deportati appartenenti alle famiglie rom tuttora presenti in Italia, ma ha dato la possibilità di costruire una narrazione comune in cui i rom presenti in Italia negli anni Quaranta hanno subito il destino di deportazione toccato ad altre categorie definite dal nazifascismo come pericolose o razzialmente inferiori. L'intero percorso di ricerca e di costruzione memorialistica è stato infine organizzato in specifiche attività rivolte al mondo della scuola, in modo da poter diffondere la conoscenza acquisita, ma con la partecipazione diretta dei rom.

Tutte le esperienze descritte rivelano che la *Public History* può essere strumento di costruzione di spazi di narrazione e riconoscimento volti alla formazione, alla conoscenza, ma soprattutto all'elaborazione di un senso di piena cittadinanza democratica, attraverso il costante rapporto con la storia delle minoranze e il loro raccontarsi in uno spazio pubblico e paritario.

Bibliografia

- Bandini G., Olivero S. (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Bravi L., *Percorsi storico educativi della memoria europea*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- Bravi L., Cecchi C., Cecconi V., *La resistenza senz'armi degli Internati Militari Italiani attraverso il diario del sergente Attilio Biagioni*, Treviso, La nave dei sogni, 2023.
- De Bar G., L. Puggioli, *Strada patria sinta*, Bologna, Fatatrac, 1998.

³² Museo virtuale “Lo sterminio di sinti e rom”, URL: <<https://www.porrajmos.it/it>> [ultimo accesso: 14/02/2024].

- Deragna A., *Vite in cammino. Storie di una famiglia rom di Milano*, Milano, Upre Roma, 2023.
- Flores M., *Storia, verità e giustizia. I crimini del XX secolo*, Milano, Bruno Mondadori, 2001.
- Flores M., *Il genocidio*, Bologna, il Mulino, 2021.
- Gryglewski E., *Anerkennung und Erinnerung: Zugänge arabisch-palästinensischer und türkischer Berliner Jugendlicher zum Holocaust*, Berlin, Metropol, 2013.
- Halbwachs M., *La memoria collettiva*, Milano, Unicopli, 2001.
- Harari Y.N., *Sapiens. Da animali a dei. Breve storia dell'umanità*, Milano, Bompiani, 2017.
- Herzemberger J., *Il diario di Jucki*, Padova, Diodati, 2022.
- Kalc A., *Il dovere della memoria: una testimonianza sull'antifascismo sloveno nella Venezia Giulia: Drago Žerjal*, Gorizia, Fondazione Sklad Dorče Sardoč, 2011.
- Kersevan A., *Un campo di concentramento fascista. Gonars*, Trieste, Kappa vu, 2003.
- Labanca N., *Prigionieri, internati, resistenti. Memorie dell'“altra Resistenza”*, Roma-Bari, Laterza, 2022.
- Miletto E., *Novecento di confine. L'Istria, le foibe, l'esodo*, Milano, FrancoAngeli, 2020.
- Pirjevec J., *Foibe*, Torino, Einaudi, 2009.
- Pupo R., Spazzali R., *Foibe*, Milano, Bruno Mondadori, 2003.
- Pupo R., *Il lungo esodo*, Milano, Rizzoli, 2005.
- Pupo R., *Trieste 1945*, Roma-Bari, Laterza, 2023.
- Rizzin E. (a cura di), *Attraversare Auschwitz*, Roma, Gangemi, 2020.
- Rosenberg O., *La lente focale*, Venezia, Marsilio, 2000.
- Vercelli C., *Frontiere contese a nordest, L'Alto Adriatico, le foibe, l'esodo giuliano-dalmata*, Torino, Edizioni del Capricorno, 2020.
- Wohinz M.K., Pirjevec J., *Storia degli sloveni in Italia*, Venezia, Marsilio, 1998.

Monica Dati*

Public History e biblioteche pubbliche: corrispondenze, pratiche ed opportunità per valorizzare il patrimonio storico-educativo

ABSTRACT: This article explores the intrinsic affinities between Public History and public libraries, aiming to focus attention on the potential of the latter in enhancing educational historical heritage. Libraries can play a pivotal role in connecting scholars with social memory, revealing themselves not merely as places for collecting and preserving books but as centers of experience and knowledge in alignment with the principles of Public History. Similar to schools and museums, libraries can represent privileged democratic spaces for the History of education, initiating moments and processes of discussion, participation, and in-depth analysis. They intercept opportunities for sharing civil and cultural purposes, transcending traditional paradigms of knowledge transmission. In this context, several examples will be mentioned where public libraries, even unconsciously, promote practices of Public History, enhancing historical, artistic, educational, and literary sources in close connection with the territory.

KEYWORDS: Public libraries, Public History, Educational historical heritage.

Introduzione

Il contributo ha lo scopo di mettere in evidenza il ruolo e le potenzialità delle biblioteche pubbliche nel collegare mondo accademico, comunità e patrimonio storico-educativo, presentandosi non solo come luoghi dove raccogliere e conservare libri ma centri di esperienza e conoscenza in linea con i principi della Public History, disciplina nata negli Stati Uniti per promuovere un rapporto scambievole e dinamico tra storici e pubblico di non specialisti.

Sono molte le affinità esistenti tra Public History e biblioteca pubblica in quanto espressione di vita delle comunità locali e come presidio progettato

* Monica Dati è ricercatrice presso Università telematica degli Studi IUL. Attualmente si occupa di studi ed iniziative sulla Public History in ambito educativo, con particolare attenzione alla storia della lettura e al mondo delle biblioteche. ORCID: 0000-0002-5359-1559, m.dati@iuline.it.

verso l'esterno per condividere la cultura storica e l'importanza del “pensare storicamente”. Nate anch'esse nel contesto anglo-americano¹ le “public librari- es” possono infatti promuovere una visione proattiva e non passiva del sapere come ricordano sia gli studi di Paolo Federighi e Filippo Maria De Sanctis (1980) sia alcune emblematiche esperienze risalenti agli anni '70 che fanno della biblioteca pubblica un'«aula didattica decentrata»² sottolineandone il legame con territorio attraverso le fonti storiche, artistiche, educative e letterarie. Quella della Public History è pertanto una dimensione che le biblioteche italiane in realtà praticano da tempo, spesso nell'inconsapevolezza della cornice entro la quale si stanno muovendo rendendo la ricerca della relativa documentazione tortuosa e frammentaria, perché “nascosta” sotto titoli meno scontati oppure sotto indicatori non immediatamente identificativi.

Muovendo da questo quadro l'elaborato vuole illustrare le possibilità offerte dalle biblioteche come preziosi interlocutori in termini di coinvolgimento del pubblico, di valorizzazione delle fonti storiche e di restituzione di memorie autobiografiche e storie dimenticate. Su questo punto, nonostante l'assenza di interventi scientifici strutturati³, hanno insistito a livello internazionale autori come Thomas Cauvin⁴, e nel contesto italiano le due esperte Chiara de Vecchis e Fiammetta Sabba⁵, descrivendo alcuni ambiti potenzialmente strategici: dall'allestimento di raccolte storiche al coinvolgimento della cittadinanza e del mondo della scuola in progetti di *crowdsourcing*, dalla realizzazione di percorsi espositivi tematici alla digitalizzazione di archivi e fonti orali, le biblioteche mettono a disposizione risorse, pratiche, metodi che possono rivelarsi utili per il mondo della ricerca, includendo anche la Storia dell'educazione. Sempre più frequentemente esse svolgono infatti attività in linea con gli scopi della Public History nel suo incontro con il patrimonio storico-educativo, sia materiale che immateriale: a tal proposito vengono brevemente richiamate alcune emblematiche esperienze nate sia in area anglosassone sia sul territorio nazionale, spesso stimolate in quest'ultimo caso, dall'Associazione Italiana Biblioteche (AIB) e rese note dalla conferenza annuale dell'Associazione Italiana di Public History (AIPH). Un piccolo ma significativo campione in grado di sottolineare l'importanza della biblioteca pubblica nel valorizzare sia le fonti

¹ V. Carini Dainotti, *La biblioteca pubblica istituto della democrazia*, Milano, Fabbri, 1964.

² A. Ghidini, E. Minardi (eds.), *Istituzioni culturali e partecipazione sociale a Correggio*, Bologna, Edizioni di ricerca, 1989.

³ Come ricorda Fiammetta Sabba, 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)». F. Sabba, *La valorizzazione del patrimonio bibliotecario tra public engagement e Public History*, «AIB studi: Rivista di biblioteconomia e scienze dell'informazione», 60, 1 2020, pp. 9-18, 14.

⁴ T. Cauvin, *Public History: a Textbook of Practice*, London, Routledge, 2016.

⁵ C. De Vecchis, *Biblioteche e Public History: intersezioni, opportunità, sfide*, «Biblioteche oggi Trends», 7, 1, 2021, pp. 32-42.

che essa istituzionalmente custodisce e trasmette, sia quelle ad essa esterne, coinvolgendo e attivando il territorio e la comunità educante. Le biblioteche possono quindi rappresentare per gli storici dell'educazione validi interlocutori per avviare momenti e processi di discussione, partecipazione e approfondimento intercettando opportunità di condivisione di finalità civili e culturali, andando oltre le tradizionali logiche di trasmissione del sapere.

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

In 2014, I coordinated two semester-long collaborations between public history students and public libraries near my campus in southwestern Illinois. Students in my upper-division public history class designed a small exhibit on the 1918 lynching of German immigrant Robert Prager in Collinsville, Illinois. I challenged the students to interpret the history of this controversial event for public audiences. They quickly honed in on the idea of a small exhibit to raise awareness of the event, which is rarely taught in the Collinsville schools and has been largely erased from the town's memory.

Although Collinsville has a local history museum, the students elected to build the exhibit in the town's handsome public library. The library gets more foot traffic than the museum, is open more often, and, most importantly, had empty display cases we could use. The exhibit was completed in May 2014 and stayed up throughout the summer. It attracted some local attention and even caught the eye of national media. National Public Radio's All Things Considered viewed the exhibit while taping a show in St. Louis about German influences in the United States before World War 1. (Alas, the show never aired.)

In Fall 2014, students in my oral history class partnered with the Edwardsville Public Library to record oral history interviews for the library's ongoing Edwardsville Speaks oral history project. Students selected interviewees who could speak to town-gown relations over the years and recorded interviews (often in the public library) that will be uploaded to the project's SoundCloud page. Both projects were successful in large part thanks to outstanding partnerships with local public libraries.

Jeff Manuel⁶.

Questa testimonianza dimostra con molta efficacia le tante 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

⁶ J. Manuel, *Public History and Public Libraries: A Natural Affinity*, 2015. URL: <<https://ncph.org/history-at-work/public-history-and-public-libraries/>> [ultimo accesso 30/12/2023].

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 lettore⁷.

Lettore 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 mutamento⁸:

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 lettura⁹.

«Del resto anche la più recente biblioteconomia, soprattutto quella di stampo anglosassone nell'ultimo decennio ha largamente diffuso un concetto di biblioteca come conversazione tra saperi – volta alla circolazione delle idee – e luogo di mediazione tra collezioni documentarie e comunità di riferimento»¹⁰, 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 civica 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

⁷ T. De Mauro *introduzione* a P. Federighi, F.M. De Sanctis, *Pubblico e biblioteca*, Roma, Bulzoni, 1981, p. 10.

⁸ P. Federighi *Le condizioni del leggere: il ruolo della biblioteca nella formazione del lettore*, Milano, Editrice Bibliografica, 1996.

⁹ Ivi, p. 160.

¹⁰ Settore orientamento e informazioni bibliografiche del Senato della Repubblica, *Biblioteche e Public History: tre percorsi di approfondimento*, «Minerva Web, Rivista online della Biblioteca Giovanni Spadolini», 53 (Nuova Serie), ottobre 2019, URL: <https://www.senato.it/3182?newsletter_item=4501&newsletter_numero=301#1> [ultimo accesso 30/12/2023].

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 dichiariamo morta o siamo all'inizio di una nuova storia?¹¹

“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 avanzare¹².

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. A tal proposito si possono enucleare brevemente alcune tipologie di attività ricorrenti nelle biblioteche che in linea con la Public History, sono mirate a coinvolgere la comunità in un dialogo dinamico con il passato. Tra queste spicca la creazione di esposizioni interattive e tematiche; digitalizzazione di archivi e fondi; mostre fotografiche, *reading* e azioni performative, progetti di *crowdsourcing* per coinvolgere attivamente i cittadini nella raccolta, annotazione e interpretazione di materiale storico; raccolta di memorie e realizzazione di archivi orali per preservare le storie personali e le memorie della comunità, costruzione di collezione di oggetti, realizzazione di percorsi storici guidati. A queste strategie operative si può aggiungere anche l'interessante iniziativa delle *human libraries* o biblioteche viventi in cui i libri sono persone che in qualche misura appartengono a minoranze o categorie discriminate con le quali chiunque può discutere in un ambiente protetto come la biblioteca¹³. Alla luce di questo ricco ventaglio di possibilità, la comunità AIB (Associazione Italiana Biblioteche) ha aderito all'AIPH (Associazione italiana di Public History) fin da quando essa è stata fondata, e ha coordinato

¹¹ M.S., Rasetti, *Per i cittadini, con i cittadini, dei cittadini*, «Biblioteche oggi», 34, 2016, p. 29.

¹² *Ibid.*

¹³ T. Dreher, J. Mowbray, *The Power of One on One: Human Libraries and the Challenges of Antiracism Work*, New South Wales, UTS Publishing, 2012.

molti degli interventi a carattere bibliotecario che sono stati presentati in numero sempre crescente nelle varie conferenze annuali dell'AIPH.

Public History e biblioteche pubbliche: insieme per il patrimonio storico-educativo

Come già sottolineato il rapporto tra Public History e biblioteche è un tema importantissimo perché per la Public History la relazione 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/contesti democratici privilegiati per attivare momenti e processi costruttivi di discussione, partecipazione, approfondimento e riflessione su discorsi storici e civico-educativi»¹⁴.

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. Come ricorda Luigi Tomassini 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 educativo¹⁵. Eppure le biblioteche, contenitori di fonti per la ricerca storica ma soprattutto mediatici di conoscenza, sempre più spesso svolgono attività che incontrano gli scopi non solo della Public History ma anche della Convenzione di Faro e della sua concezione dinamica del patrimonio culturale¹⁶. Dalla valorizza-

¹⁴ F. Sabba, *La valorizzazione del patrimonio bibliotecario tra public engagement e Public History*, «Aib studi», 1, gennaio/aprile 2020, p. 15.

¹⁵ L. Tomassini, R. Biscioni, *Antecedenti, origini e tratti caratterizzanti della Public History in Italia*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, pp. 3-24; C. Betti, *Agli albori della PH scolastica in Italia*, Book of abstract della terza conferenza Aiph Pisa, 2019. URL: <<https://www.labcd.unipi.it/wp-content/uploads/2020/05/BoA-AIPH2019-ITA-def2.pdf>> [ultimo accesso 23/01/2024].

¹⁶ La convenzione di Faro, presentata nel 2005, sposta l'ottica dal diritto del patrimonio culturale verso il diritto al patrimonio culturale incoraggiando «ciascuno a partecipare al processo di identificazione, studio, interpretazione, protezione, conservazione e presentazione» del patrimonio stesso (si veda l'art. 12 della Convenzione). Per approfondimenti: F. Sabba, *Le biblioteche nella cornice della Convenzione di Faro*, in *Culture e funzione sociale della biblioteca: Me-*

zione di raccolte 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, abbracciando anche il settore storico-educativo.

In questo senso dobbiamo ricordare le ricerche svolte negli anni '70 presso la Facoltà di Magistero di Firenze da Filippo Maria De Sanctis e da Paolo Federighi e le loro riflessioni sul pubblico dei lettori che fa un uso collettivo del libro attraverso la lettura come forma di socialità: non un semplice utente ma un soggetto modificante di fronte ad altri attori (biblioteche, autori, editori), che si autodetermina e controlla e gestisce il proprio processo formativo a favore dei suoi interessi, con una posizione attiva e critica nell'ambito delle infrastrutture culturali. Il riferimento principale è il volume *Pubblico e biblioteca* (1981) dove Federighi e De Sanctis riconoscono esplicitamente il ruolo ineliminabile del soggetto nella costruzione di un servizio e nella partecipazione attiva alle sue attività. Del resto già in *Didattica Universitaria* (1977) i due autori riportavano l'esperienza vissuta da alcuni studenti impegnati nel migliorare l'accessibilità di una biblioteca di Castelfiorentino (FI): a questo scopo venne proposto di dar vita proprio ad un gruppo di lettura costituito dagli operai della "Furum" che furono impegnati nella lettura di *Se questo è un uomo* di Primo Levi. Un'esperienza seminariale di formazione degli adulti, emblematica delle nuove prospettive di sviluppo della biblioteca in rapporto al pubblico di lettori.

Altro punto di riferimento per rileggere la relazione tra contesti storici, culturali ed educativi alla luce delle più recenti prospettive di Public History è dato dalla ripubblicazione di un'indagine svolta sul territorio emiliano dedicata in particolare al pubblico della biblioteca di Faenza, a cura di Maria Gioia Tavoni, allora direttrice dell'istituzione. L'opera, dal titolo *Il libro, il popolo, il territorio*¹⁷, ci parla:

della storia delle biblioteche come istituzioni culturali, e del loro rapporto con il tessuto sociale. La biblioteca di Faenza è emblematica della fisionomia di tanti Comuni italiani, è storica, espressione dei secoli, degli eserciti, e delle relazioni culturali fra studiosi; ma è insieme (non in alternativa) pubblica nel senso più vero del termine, cioè per tutti. Questi due aspetti coesistevano dando luogo da una parte a progetti culturali tesi alla condivisione delle preziose raccolte, dall'altra alla tensione verso la comunità e le sue domande di conoscenza.

moria, organizzazione, futuro. Studi in onore di Giovanni Di Domenico, Roma, Associazione Italiana Biblioteche, 2022, pp. 365-376.

¹⁷ M.G. Tavoni (ed.), *Il libro, il popolo e il territorio*, URL: <<https://www.insulaeuropea.eu/wp-content/uploads/2019/01/Il-libro-il-popolo-il-territorio.pdf>> [ultimo accesso 23/12/2023]. Come riporta la curatrice «i due fascicoli che si presentano ora a stampa on line, uscirono all'epoca, ovvero nel luglio del 1975, solo in ciclostile, per un contenimento delle spese, aspetto non marginale pure allora».

Una progettualità culturale collettiva che si concretizzò attraverso iniziative come la mostra “Conformismo e contestazione nel libro per ragazzi” tenutasi a Faenza e a Correggio nel 1979¹⁸, oltre a numerose altre attività e laboratori con le scuole:

nella nostra regione le istituzioni del territorio furono senz’altro pronte, favorirono e stimolarono le iniziative delle scuole e garantirono la possibilità concreta di fare scuola anche fuori dalla scuola. Nel campo del rapporto col libro, fu significativa la possibilità di utilizzare i fondi destinati ai libri di testo individuali per effettuare la cosiddetta adozione alternativa e creare così delle biblioteche ad uso collettivo. Tale pratica, unita alle possibilità che biblioteche pubbliche e musei offrivano alle scuole per realizzare progetti e iniziative, favorì lo sviluppo di una stagione pedagogica vivace e innovativa. E fu con la scuola che iniziò il nostro fiancheggiamento più stabile e duraturo¹⁹.

Echi di queste importanti iniziative emergono nel contesto delle attuali attività di Public History in biblioteca, coinvolgendo diverse tipologie di fonti utili anche per la ricerca storico – educativa, come intendono dimostrare alcuni esempi riportati di seguito che riflettono la sfida intrinseca nel riconoscere tali pratiche, spesso inconsapevoli e informali, ma fondamentali per la costruzione di una narrazione storica partecipata.

Album di Martignacco

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

Numerosi cittadini di Martignacco hanno raccolto e riprodotto i ricordi di famiglia donandoli alla Biblioteca, così da costituire un “archivio della memoria” a disposizione di tutta la cittadinanza. Come si legge nella pagina web dedicata: «Il ricordo di luoghi, percorsi, episodi, persone è destinato ad affievolirsi nel tempo e a scomparire. Salvare il ricordo, questa è stata la motivazione per iniziare la raccolta di fotografie e documenti nel nostro territorio. Non si tratta soltanto di conservare una memoria affettiva, quanto di documentare passaggi e trasformazioni avvenuti nel tempo». Tra i percorsi espositivi di particolare interesse per la Storia dell’educazione figura quello dedicato all’istruzione contenente materiale relativo alla memoria della scuola dell’obbligo e della formazione professionale a cui si affianca la sezione dedicata all’educazione familiare.

¹⁸ A pagina 17 del volume si legge: «Le due strutture ricorsero a due specialisti ancora oggi fra i maggiori studiosi di tematiche artistiche non solo legate ai ragazzi: Antonio Faeti e Paola Pallottino, rispettivamente per la parte storica e per un saggio sulla Scala d’oro, collana che la mia generazione ha conosciuto bene e che con il saggio pionieristico della Pallottino assurse a letteratura, solo di recente nuovamente indagata e ampliata dalla monografia di Elisa Rebellato». Il catalogo faentino uscì nella collana di Cappelli, *Conformismo e contestazione nel libro per ragazzi. Storia e sperimentazione*, Bologna, Cappelli, 1979. Si veda anche E. Rebellato, *La scala d’oro. Libri per ragazzi durante il fascismo*, Milano, Unicopli, 2016.

¹⁹ Ivi, p. 11

Milano Attraverso

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

L'azienda di servizi alla persona “Golgi-Redaelli” in collaborazione con la Società Umanitaria e il Servizio di Storia Locale del SBM – Sistema Bibliotecario Milano – ha invitato lettori e cittadini alla raccolta e condivisione di materiali, fotografie, ricordi e testimonianze sul territorio relative alla storia della solidarietà e filantropia milanese. Oltre ad occuparsi di tutela, incremento e diffusione delle collezioni di storia locale presso i lettori, il Servizio di Storia Locale organizza nelle sedi una serie di manifestazioni, mostre, convegni presentazioni di libri a tema sulla città con il contributo di scuole, storici, antropologi, guide turistiche, associazioni e reti che si occupano di cultura dei territori cittadini. Le ricerche toccano aspetti che riguardano le comunità di migranti, percorsi d'integrazione sociale e culturale, alfabetizzazione e formazione professionale. Un percorso di Public History realizzato “con” e “per” il pubblico volto a riflettere sulla storia locale dell'inclusione sociale e delle reti di solidarietà attraverso iniziative che spaziano dalla Storia orale alla fotografia.

La Gammalunga racconta

<<https://bibliotecagammalunga.it/>>

Si tratta di una rubrica pubblicata periodicamente sul sito e sui canali social della Biblioteca e del Comune di Rimini, dedicata a libri, lettori, foto, riviste e tesori custoditi nei suoi archivi. Un esempio significativo è rappresentato dalla mostra fotografica “Quando la campanella suonava il 1° ottobre” che documenta il primo giorno di scuola e le attività svolte nelle aule scolastiche riminesi a partire dal secondo dopoguerra fino agli anni '90: «[...] Fino al 1976 gli studenti di prima elementare al loro primo giorno di scuola venivano chiamati “remigini”. La motivazione trovava origine in un santo, San Remigio, festeggiato il 1° ottobre, giorno in cui iniziava la scuola in tutta Italia. Il 20 settembre del 1977, a seguito dell'approvazione della legge del 4 agosto 1977 n. 517, per la prima volta in Italia, le scuole aprirono le loro classi agli studenti nel mese di settembre».

Living Libraries

<<https://www.livinglibraries.uk/>>

“Living Libraries” è un progetto curato da Shelley Trower (University of Roehampton) che ha per obiettivo lo studio delle biblioteche pubbliche attraverso le esperienze di vita e le storie orali delle persone che le usano, ci lavorano o le gestiscono: tra agosto 2019 e gennaio 2020 sono state raccolte un totale di quarantasette testimonianze, archiviate nel British Library Sound Archive e rese pubblicamente accessibili. L'obiettivo è catturare la ricchezza delle esperienze, anche formative, legate alle biblioteche, rafforzando il legame tra le istituzioni e la comunità.

Madeleine in biblioteca www.madeleineinbiblioteca.it

La ricerca ha visto la raccolta di fonti orali in relazione al rapporto con i libri e il mondo bibliotecario, con l'obiettivo di sottolineare come tante piccole storie di apprendimento vadano a comporre in realtà un quadro più grande, una galleria che incede di pari passo con la storia e che parla di promozione sociale, banchi di scuola, censure, genitori e nonni, di libri imposti, amati e odiati, letti di nascosto. Il progetto ha avuto inizio nei mesi di marzo-giugno 2020 con le prime interviste audio-registrate agli utenti della Biblioteca Civica Agorà di Lucca, per poi allargarsi ai lettori di altre biblioteche toscane. Sono state raccolte 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. Alla realizzazione del sito è seguita la successiva organizzazione di seminari, costruiti 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. Laboratori intesi 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.

Conclusioni

Le biblioteche si possono fare luoghi attivi del rapporto tra Public History e Storia dell'educazione «attraverso i servizi, le attività, i professionisti e i cittadini, partendo 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»²⁰. Inoltre, come mostrano i progetti e le iniziative di ambito bibliotecario sopra indicate, è fondamentale non dimenticare che «sono soprattutto le persone nella loro capacità di immaginare, ricordare e condividere»²¹ a rappresentare la ricchezza più significativa e distintiva:

Reflecting on these collaborations between public history and public libraries, I glimpse an alternative vision of our field. Rather than seeing ourselves primarily as a subfield of

²⁰ F. Sabba, *La valorizzazione del patrimonio bibliotecario tra public engagement e Public History*, cit., p. 17

²¹ *Ibid.* Per approfondimenti: E. Borsa, *La biblioteca pubblica come hub della conoscenza: il ruolo strategico delle raccolte e della comunità*, Milano, Editrice bibliografica, 2023; A. Galuzzi, *Biblioteche per la città: nuove prospettive di un servizio pubblico*, Roma, Carocci, 2009; G. Solimine, *La biblioteca: scenari, culture, pratiche di servizio*, Roma, Laterza, 2010.

historians focused on engaging with public audiences, we might re-imagine public historians as specialists in public engagement who happen to focus on history. And we're hardly the only public library patrons who have expertise to share. Even on my quiet Midwestern street, several of my neighbors use the public library to engage the public in their own passions and interests. For instance, my neighbor travels to Ghana every year with a nonprofit group, and she gives public talks at the library about Ghanaian culture. Another neighbor shares parenting tips during toddler storytime. At the public library, I am not foremost a public historian. I'm just another member of the public. I happen to have more interest and background in history than others, but we all have our strengths to share. And our overdue fines to pay off²².

Le biblioteche, svolgendo un ruolo centrale sul territorio, diventano interlocutori chiave per mettere in pratica questa visione. La sinergia tra Storia dell'educazione, Public History e biblioteche apre dunque le porte a nuove prospettive e scenari di ricerca abbracciando un modello più inclusivo e orientato al dialogo, fondato sulla consapevolezza della nostra eredità educativa e sulla volontà di plasmare il futuro attraverso la collaborazione e l'accesso condiviso alla conoscenza storica.

Bibliografia

- Bandini G., Olivero S. (eds.), *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Borsa E., *La biblioteca pubblica come hub della conoscenza: il ruolo strategico delle raccolte e della comunità*, Milano, Editrice bibliografica, 2023.
- Carini Dainotti V., *La biblioteca pubblica istituto della democrazia*, Milano, Fabbri, 1964.
- Cauvin T., *Public History: a Textbook of Practice*, London, Routledge, 2016.
- De Vecchis C., *Biblioteche e Public History: intersezioni, opportunità, sfide*, «Biblioteche oggi Trends», 7, 1, 2021.
- Dreher T., Mowbray J., *The Power of One on One: Human Libraries and the Challenges of Antiracism Work*, New South Wales, UTS Publishing, 2012.
- Federighi P., *Le condizioni del leggere: il ruolo della biblioteca nella formazione del lettore*, Milano, Editrice Bibliografica, 1996.
- Federighi P., De Sanctis F.M., *Pubblico e biblioteca*, Roma, Bulzoni, 1981.
- Galluzzi A., *Biblioteche per la città: nuove prospettive di un servizio pubblico*, Carocci, Roma, 2009.
- Ghidini A., Minardi E. (eds.), *Istituzioni culturali e partecipazione sociale a Correggio*, Bologna, Edizioni di ricerca, 1989.
- Manuel J., *Public History and Public Libraries: A Natural Affinity*, 2015. URL: <<https://ncph.org/history-at-work/public-history-and-public-libraries/>> [ultimo accesso 30/12/2023].

²² Manuel, *Public History and Public Libraries: A Natural Affinity*, cit.

- Rasetti M.S., *Per i cittadini, con i cittadini, dei cittadini*, «Biblioteche oggi», 34, 2016.
- Rebellato E., *La scala d'oro. Libri per ragazzi durante il fascismo*, Milano, Unicopli, 2016.
- Sabba F., *La valorizzazione del patrimonio bibliotecario tra public engagement e Public History*, «AIB studi: Rivista di biblioteconomia e scienze dell'informazione», 60, 1, 2020.
- Solimine G., *La biblioteca: scenari, culture, pratiche di servizio*, Roma, Laterza, 2010.
- Tavoni M.G. (ed.), *Il libro, il popolo e il territorio*, URL: <<https://www.insulaeuropea.eu/wp-content/uploads/2019/01/Il-libro-il-popolo-il-territorio.pdf>> [ultimo accesso 23/12/2023].

Inés Dussel*

Mirando más allá y más acá del aula como espacio pedagógico. Para una historia material de las prácticas educativas

ABSTRACT: This paper presents some reflections on the history of the classroom (aula, in Latin and Spanish), which has been a privileged pedagogical space in the last centuries. I argue in favor of looking beyond and below/in this side of the classroom, with an approach that values proximity, attachment, and care. It critically revisits some of the works I wrote about this history, focused on its sociomaterial and communicative structure. While *La invención del aula* (2000) took pedagogy as its main thread, giving priority to (post)human will and strategies, in later works I became interested in historicizing school artifacts and spaces, and on how interactions and knowledge practices have become increasingly individualized and delegated on digital technologies. The last section discusses research done during the pandemic, and argues that educational history can contribute to public history through showing the relevance and urgency of a historical approach to contemporary problems and challenges.

KEYWORDS: history of the classroom, historiography, sociomaterial turn, school artefacts, future of schooling.

Introducción

La reflexión sobre el patrimonio educativo y sobre el valor de la investigación histórico-educativa en la formación de una perspectiva o conciencia pública sobre la relación con el pasado, que es el tema de este congreso, me parece central. En esta presentación quiero reflexionar sobre el espacio material de la escuela y especialmente sobre el aula, que es un problema de investigación en el que he trabajado muchos años, y al que una y otra vez regreso, con algunos cambios de perspectiva. Es una reflexión desde un conocimiento

* Inés Dussel is Researcher and Professor at the Department of Educational Research, CINVESTAV. Her research interests focus on the relationships among knowledge, schooling, and politics, in a historical and cultural approach. ORCID: 0000-0003-3983-3985. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, México, idussel@cinvestav.mx.

especializado, el de la historia de la educación, pero quiere también buscar resonancias con una historia pública de la escuela y el aula, de la cultura material de la escuela, que permita pensar de otros modos la historia de las prácticas y los espacios escolares. Esto me parece aún más urgente en un contexto en el que los espacios escolares se están transformando por la irrupción de nuevos artefactos y tecnologías, que reorganizan los modos de enseñanza y aprendizaje y los vínculos pedagógicos. Es una temática de interés prioritario en la educación, y un ámbito central para la historia de la educación, si es que quiere fortalecer su dimensión de historia pública.

Este trabajo propone un recorrido sobre mi propia producción, tomando algunos textos como referencia de momentos historiográficos que hicieron visibles dimensiones distintas y que también plantearon límites a la indagación¹. En esta revisión crítica y autocrítica, retomo algunos supuestos para proponer una lectura de conjunto de lo que considero es uno de los espacios pedagógicos más importantes de los últimos siglos, y que quizás esté declinando en favor de otros. Hay quienes hablan del hiperaula como espacio superador, donde se coordinan trabajos en múltiples escalas de varios profesores alrededor de proyectos, con ritmos e intensidades diferentes, sin pupitres, sin espacios fijos y homogéneos, sin propuesta de simultaneidad². En ese sentido, este trabajo quiere dialogar con un debate ya instalado sobre el presente y futuro del aula como espacio pedagógico privilegiado.

Cuestiones de método

En mi abordaje, propongo hacer dos movimientos, propios del conocimiento especializado: ir más allá de lo evidente pero también ver “más aca” del aula. Como investigadores del patrimonio histórico-educativo, sabemos que los procesos históricos no surgen de la nada, que hay configuraciones históricas con más estabilidad y otras más efímeras, y si de algo podemos estar seguros es que dentro de dos siglos o dos milenios la vida humana tendrá otras características. En este texto, quiero analizar la transformación histórica del aula como espacio específico hasta llegar al presente, un presente en el que estamos

¹ I. Dussel, M. Caruso, *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Ed. Santillana, 2000; I. Dussel, *The Digital Classroom. A Historical Consideration on the Redesigning of the Contexts of Learning*, in I. Grosvenor, L. Rosen Rasmussen (eds.), *Making Education: Material School Design and Educational Governance*, New York, Springer Verlag, 2018, pp. 173-196, DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-97019-6_9>; U. Bravo, I. Dussel, *La pared ausente. Rupturas y desplazamientos del aula*, «Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación» (Pontificia Universidad Javeriana – Colombia) 16, 2023, pp. 1-29. DOI: <<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m16.pard>>.

² M. Fernández Enguita, *Más escuela y menos aula*, Madrid, Morata, 2017.

surgiendo de una pandemia que produjo configuraciones nuevas, que me interesa mirar con la perspectiva del largo plazo.

Sostengo que no se puede pensar al aula sin escuela (su “más allá”), aunque varios hoy proponen pensar a la escuela sin aula, es decir, como un centro de socialización y de estancia de los cuerpos, de coordinación de trabajos. Sin embargo, la escuela moderna se basó en otra idea: organizar una institución a partir de proponer un cierto tipo de trabajo con los saberes y de encuentro entre generaciones que quiere ser simultáneamente para todos y para cada quien (*omnes et singulatim*). A ese tipo de trabajo con los saberes podemos llamarlo estudio, una práctica que implica frecuentación, trabajo con la dificultad, avances y retrocesos. El trabajo con los saberes tiene múltiples dimensiones y no se da solamente en el aula; por eso, en los últimos años, me propuse investigar la historia de la escuela más allá del aula, y miré espacios como los patios y los baños³. En esas indagaciones, emergieron con claridad los saberes y experiencias que se organizan en esos bordes de la escuela, que son una parte importante de la experiencia escolar, que está hecha del encierro de los cuerpos, como decía Foucault, de una cierta sedentarización, pero también de umbrales y transiciones, de demarcaciones y aperturas, tales como las que ofrecen las puertas y las ventanas⁴.

La propuesta de hacer un movimiento “más allá” del aula tiene la intención de pensar no solo su espacialidad y los múltiples espacios con los que se conecta, sino también su temporalidad, incluyendo su posible obsolescencia. En ese sentido, la reflexión histórica sobre el aula debe tener en cuenta la emergencia de otros espacios pedagógicos, de otras “especies de espacios”, como las pantallas, los celulares, y hasta el dormitorio y la cama⁵. La perspectiva histórica que busca ser relevante para el presente no pretende dar lecciones de vida (*magistra vitae*) sino densificar las conexiones y las series entre el pasado y el presente, y para eso analiza dinámicas, transformaciones y movimientos. Como dice Walter Benjamin refiriéndose a la observación de fotografías viejas, las miramos pensando qué otros futuros se anidaban en ese pasado, qué otras posibilidades había⁶.

³ I. Dussel, *El patio escolar, de claustro a “aula al aire libre”*. *Historia de un espacio escolar, Argentina 1850-1920*, «Historia de la Educación. Anuario» 19/1, 2019, pp. 28-63; Dussel, I., *The Pedagogy of Latrines. A Kaleidoscopic Look at the History of School Bathrooms in Argentina, 1880-1930*, «Oxford Review of Education», 47, 5, 2021, pp. 576-596, DOI: <<https://doi.org/10.1080/03054985.2021.1956887>>.

⁴ M. Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México D.F., Siglo XXI Editores, 1976. Sobre las puertas, véase B. Siegert, *Doors: On the Materiality of the Symbolic*, «Grey Room», 47, 2012, pp. 6-23.

⁵ B. Colomina, *Coldwar/Hothouses*, in B. Colomina, A. Brennan y J. Kim (eds.), *Cold War Hot Houses: Inventing Postwar Culture from Cockpit to Playboy*, Princeton, Princeton Architectural Press, 2004, pp. 10-14, cita en p. 12.

⁶ W. Benjamin, *Pequeña historia de la fotografía*, in W. Benjamin, *Sobre la fotografía*, Valencia, Pre-Textos, 2004, pp. 21-54.

El otro movimiento que es importante hacer en este contexto es pensar un “más acá” del aula, una expresión que tomo prestada de un texto de Roland Barthes sobre el mensaje fotográfico⁷, en el cual él habla de un ‘en deçà du langage’ para referirse a la fotografía como una práctica que no está más allá sino más acá, antes, del lenguaje. Desde mi lectura Barthes intentaba con esa expresión capturar algo del evento y de la afectación prelingüística que produce la fotografía, algo que rompe con la idea de la total captura por el lenguaje de la experiencia. Esta intuición de Barthes invita a pensar por fuera de la hermenéutica clásica que busca el sentido en el más allá de las cosas, en el acto de develar una racionalidad exterior o en una especie de contracara o de reverso, para, al contrario, entender el fenómeno que nos interesa estudiar con una mirada que se acerca y no que se aleja de él.

También puede verse una perspectiva similar en la mirada presbíte, la de la presbicia, que propone Foucault:

[Querría] hacer aparecer lo que está muy inmediatamente presente y al mismo tiempo invisible. Mi proyecto de discurso es un proyecto de presbíte. Yo querría hacer aparecer lo que está demasiado cerca de nuestra mirada para que podamos verlo, lo que está allí muy cerca de nosotros, pero a través de lo cual miramos para ver otra cosa⁸.

La proximidad como posición metodológica y epistemológica ha sido fundamentada en los últimos años desde perspectivas ecológicas y feministas, y obliga a distanciarse de algunos supuestos de la epistemología kantiana y postkantiana que privilegian la distancia entre sujeto y objeto como garantía de objetividad. Quiero traer brevemente el trabajo de Vinciane Despret sobre las formas de habitar de los pájaros y la manera en que la ornitología las ha observado y conceptualizado, sobre todo desde la teoría del individualismo posesivo, que ha privilegiado la relación de dominación sobre el territorio y la conquista de las hembras por parte de los machos, como si esos fueran universales no solamente entre los humanos sino también entre los pájaros⁹. Despret destaca a un investigador de la década de 1960, Jared Verner, que realiza algo peculiar. Verner, mientras observaba a pájaros cucaracheros pantaneros del estado de Washington, siguió a un macho, el 25, y observó que tenía un buen territorio pero poca vegetación para cubrirse o protegerse, y eso dificultaba el apareamiento. Finalmente el macho 25 consiguió aparearse, pero el investigador vio que esto no iba a durar, y ahí viene lo sorprendente: «su nido estaba emplazado de manera tan precaria que decidí atarlo sólidamente para evitar

⁷ R. Barthes R. (1961). *Le message photographique*, «Communication», 1, 1, 1961, pp. 127-38, cité en p. 137.

⁸ M. Foucault, *El bello peligro*, Buenos Aires, Interzona, 2011, cita en p. 72.

⁹ V. Despret, *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*, Buenos Aires, Cactus, 2022.

que se caiga»¹⁰. Esa intervención o interferencia en el objeto de estudio parece un trabajo de aficionado, anti-científico, pero Despret afirma que puede dar una pista de cómo dejarse afectar por los modos de habitar de los pájaros, por las cosas que les importan, y construir descripciones e historias desde ese punto de vista. Es una forma de abordaje que parte del apego, de la mutua afectación, de cuidar lo que se observa; también diría que es una forma de honrar una realidad más rica y diversa que nuestras teorías.

Inspirada en el trabajo de Despret, propongo acercarnos a la historia del aula con una perspectiva similar, investigando pero al mismo tiempo cuidando y buscando reparar algo de lo que está roto, asumiendo la preocupación con algunos de sus desarrollos y (des)equilibrios, la inquietud sobre los llamados a que desaparezca y a lo que surge en su lugar, y también el interés por revitalizar algunas de sus apuestas iniciales.

El aula: sobre orígenes e invenciones

Propongo comenzar la indagación histórica por esta última parte, que es la revisión de las apuestas iniciales. Podríamos partir de la etimología del término, de origen latín y griego (*aulé*), aún cuando la etimología sea una operación precaria y poco precisa, sobre todo cuando se trata de vocablos muy antiguos¹¹. La aproximación etimológica señala que *aula* designaba a un patio cercado donde se hacían ceremonias, un espacio público delimitado para una performance colectiva, y que después se trasladó a los patios de las cortes o palacios, o los patios de las casas. También había otro sentido que era el de marmita o cazuela¹². En los dos casos, se hace referencia a un continente, un contenedor que aloja algo – ritual o nutriente, símbolos y materialidades. El sentido de patio para hacer ceremonias se conserva todavía en muchos países del norte de Europa, donde la denominación Aula, en latín, sigue nombrando a los espacios educativos ceremoniales, salones de actos y espacios de reunión¹³.

Durante el medioevo y la modernidad temprana, el aula empieza a ser el salón de clases, y aquí puede hacerse una precisión que nos interesa. En el

¹⁰ Ivi, p. 60.

¹¹ E. Huhtamo, *The White Behind the Picture: Toward a Media Archeology of the Screen*, in S. Dellman y F. Kessler (eds.), *A Million Pictures. Magic Lantern Slides in the History of Learning*, Bloomington, Indiana University Press, 2020, pp. 277-304.

¹² Para la historia del término “classroom”, véase D. Hamilton, *Towards a Theory of Schooling*. London, New York & Philadelphia, The Falmer Press, 1989. Para el español, véase *Diccionario de Etimologías de Chile*, disponible en: <<http://etimologias.dechile.net>> [último acceso: 13/09/2024].

¹³ A. Yaneva, *How Buildings ‘Surprise’: The Renovation of the Alte Aula in Vienna*, «ScienceStudies», 21, 1, pp. 8-28.

Diccionario de Autoridades de 1726, se señala que el aula es la «estancia donde el Profesor o catedrático enseña a los estudiantes la ciencia y facultad que profesa». Era menos habitual que se usara este término para las escuelas elementales, en parte porque las escuelas tenían mayoritariamente una sola habitación, o bien carecían de espacios específicos (se enseñaba en las casas de los maestros)¹⁴. Pero la idea de salón de clases remite tanto a la estancia o espacio como a los grupos de estudiantes. Ya desde la antigüedad, los estudiantes se organizaban en *classis*, grupos generalmente organizados por su procedencia geográfica o social. En cambio, desde el siglo XVI las “clases” empezaron a organizarse según su desempeño o mérito. Por ejemplo en las escuelas parisinas del siglo XVI hay clases que van del 8º al 1º (siendo la primera la más avanzada en edad y en conocimientos, una nomenclatura que todavía se conserva en las escuelas francesas). Se difunde la idea de un profesor por clase, una materia por clase, y cada clase tiene un nivel de conocimientos y un examen que delimita el pasaje de una clase a otra (quincenal, semestral, anual)¹⁵. Es decir, el aula es tanto un espacio físico como un espacio de interacción grupal.

En el trabajo que escribimos con Marcelo Caruso indagamos sobre lo que llamamos *la invención del aula*, buscando hacer una genealogía de las formas de enseñar vinculada a la historia de las formas de gobierno de las poblaciones y los individuos (la conducción de la conducta, en términos foucaultianos)¹⁶. En esa aproximación, sostuvimos que el aula se definió en los últimos cinco siglos como el lugar donde se reúne un grupo de estudiantes que aprende cosas similares al mismo tiempo, y que presta atención a un docente que tiene un programa central que estructura su docencia. Desde el siglo XIX, ese espacio se organizó a partir de los principios de gradualidad (homogeneidad del grupo escolar) y simultaneidad (todos prestan atención o hacen un trabajo similar coordinado por un maestro o profesor). El aula moderna fue central para las estrategias de escolarización en esos siglos, que extendieron formas de pensar la educación y la transmisión de la cultura en todos los sectores sociales y en distintos ámbitos de la vida.

En aquel libro, el aula era concebido ante todo como un espacio organizado por una voluntad o una estrategia de enseñar que quiere producir ciertos aprendizajes; es una organización que produce jerarquías en el espacio y distribuye posiciones, intentando centralizar esa conducción de la conducta en el docente. En ese momento subrayamos dos aspectos del aula, de forma similar a otras investigaciones: el aula como un espacio material, con su arquitectura,

¹⁴ I. Dussel, M. Caruso, *La invención del aula*, cit., p. 26.

¹⁵ V. Castagnet-Lars, *L'effervescence épédagogique dans les collèges parisiens au XVI^e siècle*, «Les Cahiers de Framespa», 28, 2018, URL: <<http://journals.openedition.org/framespa/4788>> [último acceso: 13/09/2024]; DOI: <<https://doi.org/10.4000/framespa.4788>>.

¹⁶ I. Dussel, M. Caruso, *La invención del aula*, cit.

su disposición de los objetos y los cuerpos, sus tecnologías, y el aula como un espacio de comunicación y de interacción.

El eje ordenador de nuestra lectura de ese espacio fue la pedagogía, entendida en los términos de un gobierno de los cuerpos y las almas, y de la escuela como una tecnología socialmente improvisada (contingente) que combinaba el poder pastoral de la iglesia con un nuevo orden burocrático, una hipótesis que tomamos de Ian Hunter¹⁷. En esa lectura, jugaba un rol importante la definición de sujetos de la enseñanza y el aprendizaje, la producción de ciertas subjetividades y la organización de relaciones jerárquicas en el aula que seguían el orden disciplinario, como puede verse en nuestro análisis de la *Ratio Studiorum* de los jesuitas. Nos interesó ver la configuración del aula del sistema monitorial, multitudinario, con una coreografía del tiempo y de los cuerpos que quería asemejarse al naciente modelo de la fábrica, y su competencia con el método simultáneo, inspirado en Pestalozzi y Herbart, que se planteaba una clase de pocos estudiantes con una pedagogía frontal, centralizada en la figura del maestro como autoridad y modelo moral para sus estudiantes. También indagamos en los debates y rupturas que tuvieron lugar en los diseños pedagógicos del aula, por ejemplo el escolanovismo de principios del siglo XX, que incorporó otros artefactos y disposición de los cuerpos en el aula, y lanzó la invitación a ocupar el espacio y habitarlo de otro modo.

En ese trabajo le prestamos mucha atención al espacio y la materialidad de la escuela, por ejemplo en la indagación del aula como galería de David Stow, que invertía la organización del púlpito en la iglesia para producir un efecto de atención más parecido al de las ciencias médicas y del laboratorio, donde el foco está puesto en la mesa y en el maestro¹⁸. En algunas fotografías inglesas de principios de siglo, puede verse la persistencia de esta disposición del aula en galería, aun cuando en el centro de la mesa de trabajo se coloquen producciones de los alumnos, evidencia de la difusión de métodos activos. En contraposición, fotografías de la Escuela Laboratorio de la Universidad de Chicago, orientada por John Dewey que en ese momento estaba en la Universidad, permiten observar otra disposición de los pupitres y las sillas. En este caso, el aula es un espacio horizontal, en muchos sentidos más democrático pero también más individualizado; hay una invitación al trabajo individual y no a integrarse al coro de la galería¹⁹.

¹⁷ I. Hunter, *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia, crítica*, Barcelona, Ed. Pomares, 1998.

¹⁸ D. Stow, *The Training System, the Moral Training School, and the Normal Seminary*, London, Longman, Brown and Green, 1850.

¹⁹ Puede verse una imagen de la Escuela Laboratorio de la Universidad de Chicago, probablemente de 1896, en este sitio: <<https://www.sutori.com/en/story/history-of-instructional-design-technology—kyx6qhE7R589HGopCnM3eae8>> [último acceso: 13/09/2024].

La revisión de la hipótesis inicial: la importancia de lo socio-material

Años después, volví a considerar la materialidad y la espacialidad del aula con otra conceptualización teórica, inspirada en la teoría del actor en red de Bruno Latour y en el postestructuralismo, que no subsumen toda la organización del aula en la voluntad pedagógica de los actores humanos. El aula está poblada de objetos y materiales que interactúan con los sujetos y tienen cierta capacidad de agencia o actancia, al decir de Latour, ya que condicionan las acciones²⁰. No son vectores neutros sino que desvían nuestra mirada (como el pizarrón o la ventana) o nos hacen temer o alegrarnos (como debía ser la palmeta con la que se castigaba a los alumnos en el siglo XIX, o el timbre que anuncia el recreo). Dejan sus huellas en el conocimiento que ayudan a producir, como el libro o las búsquedas en internet²¹.

Para la perspectiva material, las prácticas educativas existen como una co-existencia de relaciones que se definen por la proximidad o la distancia y que se mueven en el tiempo. Los objetos, los seres humanos y los saberes se hacen co-presentes en locaciones particulares que organizan sus contactos; esa co-presencia puede pensarse como el encuentro de trayectorias (de objetos, de humanos, de ideas) que siempre están inconclusas, indefinidas²². En esta línea, el espacio no es considerado como el telón de fondo, como invariante sobre el que se sobreimprimen ideas y personas, sino que refiere a la existencia simultánea de condiciones múltiples en movimiento; es más un espacio-tiempo y una escena (el momento en que las cosas pueden ser de otra manera) que un dispositivo fijo que define de antemano lo que se puede pensar y sentir²³.

Una cuestión que empezó a inquietarme más fueron los límites del aula, que para la escuela moderna estaban demarcados y parecían muy efectivos. Al poner el acento en las conexiones y en las redes, la perspectiva latouriana replantea la pregunta de dónde empiezan y dónde terminan, una pregunta que sólo se responde desde la investigación empírica, que decide «cortar» en algún lugar²⁴. Por esa misma época leí un trabajo del antropólogo Jan Nespor que insistía en que las interacciones y la dinámica del aula exceden a lo que sucede dentro del espacio físico determinado por las paredes del aula. Para él, las aulas tienen que entenderse como espacios porosos y precarios, «como una intersección en un espacio social, un nodo en una red de prácticas que se extienden

²⁰ B. Latour, *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor en red*, Buenos Aires, Manantial, 2008.

²¹ N. Friesen, *The Textbook and the Lecture. Education in the Age of New Media*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2017; L. Gitelman, *Searching and Thinking about Searching JSTOR, «Representations»*, 127, 1, 2014, pp. 73-82.

²² D. Massey, *For Space*, London, Sage, 2005.

²³ J. Rancière, *La méthode de la scène*, Paris, Lignes, 2018.

²⁴ M. Strathern, *Cutting the Network, «The Journal of the Royal Anthropological Institute»*, 2, 2, 1996, pp. 517-535.

en sistemas complejos que comienzan y terminan fuera de la escuela»²⁵. Al aula se llevan y se traen cosas de la casa y del afuera; en el aula ciertas cosas se vuelven cercanas (la historia, otros lenguajes) y otros se tornan más distantes (la experiencia cotidiana, la cultura familiar, que empieza a verse desde otra perspectiva). Es esta operación de distancia y acercamiento, de establecer cortes, de suspenderse, lo que permite construir otros conocimientos, acercarse a nuevos lenguajes y asumir distintas perspectivas en relación al conocimiento²⁶.

Pensar al aula como un ensamblaje precario me llevó a indagar en algunos artefactos que buscaron estabilizar formas de atención y de trabajo que marcaran un adentro y un afuera y que permitieron sostener esas jerarquías que en *La invención del aula* dimos por sentadas, pero que ya en 2010, y conforme avanzaba en mis investigaciones sobre las transformaciones de las aulas con la irrupción de los artefactos digitales, aparecían como más inestables e inseguras.

En un trabajo que se publicó en 2017, escrito en diálogo con historiadores de la arquitectura y la educación australianos, propuso una reflexión sobre el fin del confinamiento o el encierro escolar, en la que propuso un distanciamiento de la hipótesis foucaultiana de la escuela como encierro de los cuerpos, lo que veía en múltiples observaciones de las aulas digitalizadas²⁷. Partía en ese trabajo de las ideas de un investigador norteamericano de los medios, Joshua Meyrowitz, que en 1985 escribió que «la idea de que hay lugares específicos para etapas especiales de la vida está desapareciendo»²⁸. Uno de sus principales argumentos era que los medios electrónicos, entre ellos la televisión, borran las fronteras: entre los adultos y los niños, entre los espacios públicos y los domésticos, entre lo culto y lo popular. Para él, los edificios o las habitaciones ya no pueden confinar o encerrar a la gente «ni física ni emocionalmente», porque la información fluye «a través de las paredes y viaja a través de grandes distancias» y altera el tiempo y el espacio²⁹. La idea de la escuela como espacio otro, distinto y distante, se volvía cada vez más difícil de sostener, tanto históriográficamente como en las investigaciones de campo en escuelas.

²⁵ J. Nespor, *Tangled up in School. Politics, Space, Bodies, and Signs in the Educational Process*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1996, p. XIII.

²⁶ J. Masschelein, M. Simons, *In Defence of the School: A Public Issue*, Leuven, Education, Culture and Society Publishers, 2013.

²⁷ I. Dussel, *Digital Classrooms and the New Economies of Attention. Reflections on the End of Schooling as Confinement*, in J. Willis, K. Darian-Smith (eds.), *Designing Schools: Space, Place and Pedagogy*, London, Routledge, 2017, pp. 229-243.

²⁸ J. Meyrowitz, *No Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behavior*, Oxford, UK, Oxford University Press, 1985, p. 157.

²⁹ Ivi, p. VIII.

Ascenso y declive del sistema ventana-pizarrón en el aula

Con esa perspectiva, busqué rastrear la historia de dos artefactos o tecnologías escolares para marcar un adentro y un afuera: la ventana y el pizarrón. Los dos artefactos ayudaron a “sedentizar” y “localizar” las operaciones con el conocimiento que propuso la escuela, y funcionaron por separado pero también se entrecruzaron, configurando un sistema de concentración de la atención y regulación de las aperturas. Indagar en la historia de la ventana y el pizarrón en las aulas con una mirada presbíte, cercana, contribuyó a pensar sobre los cambios que están viéndose en las aulas contemporáneas. Cada uno de los artefactos abre «historias y orígenes múltiples, contaminaciones, similitudes y diferencias»³⁰. Las pedagogías, que tanto habíamos privilegiado en el libro *La invención del aula*, sin duda jugaron un papel importante, pero interactuaron con agentes humanos y no humanos que produjeron múltiples efectos.

En primer lugar, puede analizarse a la ventana del aula. Además de traer luz y ventilación, permitía, al mismo tiempo, definir una vista del mundo exterior y organizar un espacio interno desde el cual se veía con alguna distancia, podría decirse que protegido (por ejemplo, de las inclemencias del tiempo). La ventana fue simultáneamente vista, marco, umbral, espacio de contacto y límite entre el adentro y el afuera. Michel Foucault decía que era un «cálculo de las aberturas», una regulación de los contactos y los movimientos entre espacios distintos³¹. La materialidad de la ventana es importante: hasta el siglo XVIII, era muy caro construir ventanas y, por ese motivo, había muy pocas; pero años más tarde, y gracias a las nuevas técnicas de construcción con vidrio y acero, los edificios empezaron a poblararse de ventanas, que planteaban un juego distinto entre los espacios llenos y los vacíos, los paisajes y las transparencias de los edificios³².

En el ámbito escolar, las ventanas pasaron de ser ornamentales a ser símbolos de los edificios saludables, que permitían la renovación del aire, y también de la renovación pedagógica. A fines del siglo XIX, las ventanas debían ser muy altas, para dar tanta luz como fuera posible y para permitir tener mejores vistas del cielo, en una contemplación que tenía algo de religioso³³. En esa época, se debatía sobre si había que poner los umbrales de las ventanas a la misma altura de los ojos de los niños o más arriba. El temor a la distracción ya estaba presente: la ventana podía ser un lugar de escape y había que cubrirla, ponerle cortinas o subirla lo más posible. Desde las nuevas pedagogías, en dirección

³⁰ R. Koolhaas, *Elements of architecture*, in R. Koolhaas (ed.), *Fundamentals. 14th International Architecture Exhibition – Biennale di Venezia*, Venezia, Marsilio, 2014, pp. 187-345, cit. en p. 193.

³¹ M. Foucault, *Vigilar y Castigar*, cit., p. 177.

³² M. Di Robilant, N. Maak, R. Koolhaas, I. Boom, *Window*, Venezia, Marsilio, 2015.

³³ C. Burke, *Light: Metaphor and Materiality in the History of Schooling*, in M. Lawn e I. Grosvenor (eds.), *Materialities of Schooling. Design, Technology, Objects, Routines*, Oxford, Symposium Books, 2005, pp. 125-141.

contraria, empezaron a ponerse de moda las paredes de vidrio, no solamente por su luminosidad, sino por la importancia creciente de la vista abierta, pero ellas trajeron nuevos problemas: accidentes, falta de aislamiento térmico y lumínico, entre otros. Hay quienes discuten que la pared de vidrio ya no es ventana, porque no actúa como apertura, sino que reemplaza al muro. No regula un contacto, sino que quiere derribar la pared que separa el adentro del afuera, aún cuando todavía mantiene una idea de interior y exterior³⁴.

Pero hay también otras dimensiones de la ventana en el aula que se podrían considerar. La ventana ofrece la posibilidad de un contacto o conexión física con el afuera, como cuando se saca la ventana para sentir el aire, llamar o gritar a alguien, o tirar algo hacia el exterior; también es un lugar en sí mismo, no solamente para sentarse en el umbral para conversar o leer o mirar lo que pasa afuera, sino también como un lugar donde se puede ser visto, seducir o ser seducido por otros, como en las vidrieras. No es casualidad que en el cine de la primera mitad del siglo XX la ventana aparezca como superficie donde se proyecta el deseo, espejo de las fantasías, símbolo del porvenir³⁵. Esta parte de apertura al deseo estaba muchas veces regulada en las escuelas; había preocupación porque los alumnos (sobre todo las alumnas) no se mostrasen, no salieran, no tuvieran contactos no regulados con el exterior.

Pasemos al pizarrón, otra tecnología central de la escuela. Si bien había tablillas y pizarras individuales, de arena o piedra, el pizarrón como soporte del trabajo colectivo apareció en el siglo XVIII, en la Escuela de los Hermanos Lasalleanos, y en su momento fue una gran revolución pedagógica. Permitía tener una superficie borrable sobre la que se podía hacer ejercicios, sobre todo de aritmética y escritura, que necesitaban de soportes de inscripción. Pero el rasgo central es que era una superficie pública, común, un foco de atención para un grupo grande de estudiantes, que permitía combinar la lección oral con los ejercicios escritos que podían ser hechos y corregidos colectivamente. Si antes esos ejercicios estaban confinados a las escuelas jesuíticas de la élite, por lo caro que era el papel y las tecnologías de escrituras, el pizarrón ayudó a que el ejercicio se adoptara en las escuelas primarias públicas de manera muy eficiente y económica³⁶.

Lejos de ser una superficie rígida y tradicional, el pizarrón era concebido como una tecnología que fomentaba la actividad de los alumnos. Como lo señaló el argentino Domingo Sarmiento, educador destacado del siglo XIX, el pizarrón era un «instrumento eficaz de enseñanza [...]. Los ojos son mejor

³⁴ M. Di Robilant et al., *Window*, cit.

³⁵ A. Friedberg, *The Virtual Window. From Alberti to Microsoft*, Cambridge, The MIT Press, 2006.

³⁶ J. Hébrard, *L'lesson et l'exercice. Quelques réflexions sur l'histoire des pratiques de scolarisation*, in A. Bentolila (ed.), *Savoirs et savoir-faire. Les entretiens Nathan – Actes V*, Paris, Éditions Nathan, 1995, pp. 155-162; V.M. Lopes da Barra, *Da pedra a opô*. O itinerário da escola pública paulista do século XIX, Goiânia, Gráfica UFG, 2016.

conductor de las ideas que los oídos, como que las imágenes son la materia primera de aquéllas». Las lecciones de los profesores sumaban «animación y consistencia» con los pizarrones, y a los alumnos ver signos «los atrae y despierta» mucho más que el oír, que les resultaba un “fastidio”. La pizarra tenía que ser el lugar de la escuela «adonde todo converja», claramente un punto de referencia focal donde se concentraran las miradas. El otro aspecto que resultaba novedoso es su énfasis en que la pizarra debía ser usada como una superficie de interacción con los alumnos y de escritura pública, apoyado en argumentos médicos y fisiológicos sobre la “necesidad orgánica” de los niños de moverse³⁷.

El pizarrón se convirtió, en poco tiempo, en una tecnología central de las aulas escolares. Era una superficie de trabajo colectivo, un organizador de la atención y un objeto que permitía poner en movimiento a los cuerpos (pasar al frente, volver al pupitre), que combinaba las funciones de trabajo y estudio que le preocupaban a la pedagogía de su época. Hacia fines del siglo XIX, ya tenía una adopción casi universal en las aulas y era producido de manera industrial y estandarizada, y en el siglo XX se terminó de consolidar como soporte indispensable en las aulas. Permitía coordinar los tiempos de trabajo escolar individual y grupal, sostener un para todos y un para cada quien, como pocos otros artefactos.

Hoy ambos artefactos están siendo desplazados por las pantallas, como punto focal de atención y como superficie de inscripción del trabajo escolar, y en esa medida hablan de una transformación más amplia de lo escolar³⁸. En relación con las ventanas, en las escuelas no se ven tantas paredes vidriadas, sino más bien ventanas tapadas con rejas y cortinas. Los problemas de inseguridad que obligan a poner barrotes o rejas (el mundo exterior como amenaza) se combinan con una presión creciente por el rendimiento académico (el mundo exterior como distracción por evitarse). Las tecnologías digitales también contribuyen al tapiado u oscurecimiento de las ventanas, porque la proyección requiere salas más oscuras. Por otro lado, las pantallas individuales (ya sea de las *netbooks* o los celulares) concitan la atención en ellas, y son la fuente de conexión con el exterior, pero ya no el exterior que está del otro lado de la ventana. Los discursos pedagógicos actuales que promueven el activismo contra la contemplación, y la ubicuidad y las competencias flexibles contra el marco y la perspectiva definidas, son otra fuente de devaluación de las ventanas como espacios de frontera entre el exterior y el interior.

En relación con el pizarrón, el movimiento es parecido. La introducción de

³⁷ D.F. Sarmiento, *La pizarra* (1853), in *Obras de D. F. Sarmiento*, Tomo XXVIII: *Ideas Pedagógicas*, Buenos Aires, Editorial Universidad de la Matanza, 2001, pp. 157-159, cit. en p. 157 y 158.

³⁸ I. Dussel, *The Digital Classroom. A Historical Consideration on the Redesigning of the Contexts of Learning*, cit.

pizarrones digitales interactivos no tuvo el éxito esperado, no solamente por el costo sino por problemas de mantenimiento u obsolescencia. Lo que pasó fue más bien que los dispositivos se volvieron cada vez más individuales, y en esa individualización habría que ver tanto los efectos de ciertas pedagogías como los de artefactos que concitan una atención individual y fragmentada. La fractura del aula del método simultáneo venía teniendo lugar desde principios del siglo XX, cuando las pedagogías paidocéntricas plantearon que los docentes necesitan tomar en cuenta la diversidad y la singularidad, desafiando la idea de pedagogías uniformes. Pero también han sido fracturadas por la emergencia de otras tecnologías que emergen “desde abajo” en las aulas, como los celulares. El pizarrón parece ser parte de una forma de la organización de la atención colectiva que es percibida como obsoleta, pasiva, lenta, ineficaz.

Las transformaciones del espacio y los artefactos escolares en la pandemia: una visión desde la historia

Si seguimos la pista de estos artefactos, podemos entonces pensar que el aula como espacio pedagógico se produce a partir del cruce de múltiples trayectorias, y eso nos obliga a reconocer que está siempre haciendo, reconfigurándose. Traigo como última reflexión el trabajo que hicimos con Úrsula Bravo durante la pandemia sobre cómo se transformó el espacio escolar con el traslado de lo escolar a la sede doméstica, a los hogares³⁹. La investigación se preguntó sobre qué pasó con las paredes del aula en los nuevos espacios y «arreglos» pedagógico-didácticos, que tuvieron que apoyarse en una multitud de soportes.

Estos nuevos «arreglos» constituyeron un campo de pruebas para varias de las lecturas o hipótesis sobre el funcionamiento de las paredes del aula⁴⁰. Por ejemplo, la cuestión del «gobierno» o «control» de lo que se presenta y se comparte en las paredes del aula tuvo que traducirse a la interacción en las pantallas, con resultados no necesariamente más auspiciosos que lo que sucedía dentro de las paredes del aula. La función de memoria compartida, referencia común y organización temporal de las interacciones didácticas tuvo que desplazarse hacia otras superficies. En ese trabajo de investigación, que realizamos con maestros de escuelas primarias de Santiago de Chile entre 2020 y 2021, analizamos el funcionamiento de GoogleClassroom o Padlet como muros del aula, pero también de animaciones que desarrollaron algunas

³⁹ U. Bravo, I. Dussel, *La pared ausente. Rupturas y desplazamientos del aula*, cit.

⁴⁰ I. Dussel, ¿Estamos ante el fin de la escuela? Transformaciones tecnológicas y pedagógicas en la pospandemia, «Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación», 51, 2022, pp. 31-48.

profesoras en las que podía verse una concepción escenográfica del aula, que es representada con una perspectiva frontal como si fuera un escenario que se mira desde la parte posterior de la sala, y que no logra expresar la diversidad de prácticas pedagógicas que las docentes dijeron realizar en sus paredes. Remiten a prácticas pedagógicas centradas en el traspaso unidireccional de la información: descargar un documento, mirar un video o completar un formulario. Paradójicamente, en ninguna de las imágenes de aulas virtuales que observamos en esta investigación aparecen niños, y los maestros, cual conductores de un programa de televisión, son los únicos protagonistas de la escena.

Este último ejemplo muestra la importancia de considerar al espacio pedagógico en ese cruce de trayectorias de agentes múltiples. Muchas políticas públicas se centran en el dominio de tecnologías o dispositivos aislados y no prestan suficiente atención a su inscripción en configuraciones pedagógicas e institucionales específicas. Tomando el recorrido planteado en este trabajo, puede pensarse al aula como territorio que se define por modos de habitar diferentes, por modos de estar *dentro*, que se configuran en las interacciones entre personas, saberes, espacios y artefactos, así como por las interacciones *con* otros espacios vecinos (el patio, el corredor, los baños) o de otras «especies de espacios» como los celulares. El aula es así un espacio heterogéneo, que no se reduce a una sola racionalidad y que, en su mejor expresión, busca proveer un espacio para lo común, abrir otros posibles, dejar de ser jaula.

En esa investigación y en otras realizadas en estos últimos años, fue notable el trabajo de muchos docentes en la pandemia, que lograron sostener formas de trabajo pedagógico en condiciones muy adversas. Veo en sus búsquedas algo similar al atado del nido que está a punto de caerse que hizo el ornitólogo Verner en la década de 1960. Quizás los docentes sean grandes atadores de nidos, evitando que no se desarmen, equipando mejor para soportar las inclemencias del tiempo. No parece poco logro en un contexto de anarcoliberalismos digitales y políticos, de formas rígidas y extremas del individualismo⁴¹, porque implica poner en el centro de la acción escolar el cuidado por lo común, dejar tiempo y espacio para la interdependencia y la reciprocidad, donde puedan darse y oírse los ecos y las resonancias de la vida en común.

Es razonable temer que la escuela sin aulas no logre eso, porque corre el riesgo de perderse entre múltiples escalas, distraerse por tantas llamadas, y terminar interesada en volver todo más productivo y rendidor pero sin preocuparse por qué está pasando con el mundo en común. La historia de la educación, en diálogo con los problemas y desafíos de la sociedad contemporánea, y con una permanente reflexividad historiográfica, permite intervenir en estos debates actuales y contribuir a una *Public History* que muestre la relevancia y la urgencia de una mirada histórica sobre el presente.

⁴¹ J. Butler, ¿Qué mundo es este? Fenomenología y pandemia, Ciudad de México, Taurus, 2023.

Bibliografía

- Barthes R., *Le message photographique*, «Communication» 1/1, 1961.
- Benjamin W., *Sobre la fotografía*, Valencia, Pre-Textos, 2004.
- Bentolila A. (ed.), *Savoirs et savoir-faire. Les entretiens Nathan – Actes V*, Paris, Éditions Nathan, 1995.
- Bravo U., Dussel I., *La pared ausente. Rupturas y desplazamientos del aula*, «Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación» (Pontificia Universidad Javeriana – Colombia) 16, 2023, pp. 1-29. DOI: <<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m16.pard>>.
- Butler J., *¿Qué mundo es este? Fenomenología y pandemia*, Ciudad de México, Taurus, 2023.
- Castagnet-Lars V., *L'effervescence épédagogique dans les collèges parisiens au XVI^e siècle*, «Les Cahiers de Framespa», 28, 2018, URL: <<http://journals.openedition.org/frame-spa/4788>> [último acceso: 13/09/2024]; DOI: <<https://doi.org/10.4000/framespa.4788>>.
- Colomina B., Brennan A., Kim J. (eds.), *Cold War Hot Houses: Inventing Postwar Culture from Cockpit to Playboy*, Princeton, Princeton Architectural Press, 2004.
- Dellman S., Kessler F. (eds.), *A Million Pictures. Magic Lantern Slides in the History of Learning*, Bloomington, Indiana University Press, 2020.
- Despret V., *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*, Buenos Aires, Cactus, 2022.
- Di Robilant M., Maak N., Koolhaas R., Boom I., *Window*, Venezia, Marsilio, 2015.
- Dussel, I., *The Pedagogy of Latrines. A Kaleidoscopic Look at the History of School Bathrooms in Argentina, 1880-1930*, «Oxford Review of Education», 47, 5, 2021, DOI: <<https://doi.org/10.1080/03054985.2021.1956887>>
- Dussel I., Caruso M., *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Ed. Santillana, 2000.
- Dussel I., *Digital Classrooms and the New Economies of Attention. Reflections on the End of Schooling as Confinement*, in J. Willis, K. Darian-Smith (eds.), *Designing Schools: Space, Place and Pedagogy*, London, Routledge, 2017, pp. 229-243.
- Dussel I., *El patio escolar, de claustro a “aula al aire libre”. Historia de un espacio escolar, Argentina 1850-1920*, «Historia de la Educación. Anuario», 19, 1, 2019, pp. 28-63.
- Dussel I., *The Digital Classroom. A Historical Consideration on the Redesigning of the Contexts of Learning*, in I. Grosvenor, L. Rosen Rasmussen (eds.), *Making Education: Material School Design and Educational Governance*, New York, Springer Verlag, 2018, pp. 173-196, DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-97019-6_9>.
- Dussel I., *¿Estamos ante el fin de la escuela? Transformaciones tecnológicas y pedagógicas en la pospandemia*, «Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación», 51, 2022, pp. 31-48.
- Fernández Enguita M., *Más escuela y menos aula*, Madrid, Morata, 2017.
- Foucault M., *El bello peligro*, Buenos Aires, Interzona, 2011.
- Foucault M., *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México D.F., Siglo XXI Editores, 1976.
- Friedberg A., *The Virtual Window. From Alberti to Microsoft*, Cambridge, The MIT Press, 2006.

- Friesen N., *The Textbook and the Lecture. Education in the Age of New Media*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2017.
- Gitelman L., *Searching and Thinking about Searching JSTOR*, «Representations», 127, 1, 2014, pp. 73-82.
- Grosvenor I., Rosen Rasmussen L. (eds.), *Making Education: Material School Design and Educational Governance*, New York, Springer Verlag, 2018
- Hamilton D., *Towards a Theory of Schooling*. London, New York & Philadelphia, The Falmer Press, 1989.
- Hunter I., *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia, crítica*, Barcelona, Ed. Pomares, 1998.
- Koolhaas R. (ed.), *Fundamentals. 14th International Architecture Exhibition – Biennale di Venezia*, Venezia, Marsilio, 2014.
- Lawn M., Grosvenor I. (eds.), *Materialities of Schooling. Design, Technology, Objects, Routines*, Oxford, SymposiumBooks, 2005.
- Masschelein J., Simons M., *In Defence of the School: A Public Issue*, Leuven, Education, Culture and Society Publishers, 2013.
- Massey D., *For Space*, London, Sage, 2005.
- Meyrowitz J., *No Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behavior*, Oxford, UK, Oxford University Press, 1985.
- Nespor J., *Tangled up in School. Politics, Space, Bodies, and Signs in the Educational Process*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1996.
- Rancière J., *La méthode de la scène*, Paris, Lignes, 2018.
- Sarmiento D.F., *La pizarra (1853)*, Tomo XXVIII: *Ideas Pedagógicas*, Buenos Aires, Editorial Universidad de la Matanza, 2001.
- Stow D., *The Training System, the Moral Training School, and the Normal Seminary*, Londres, Longman, Brown and Green, 1850.
- Strathern M., *Cutting the Network*, «The Journal of the Royal Anthropological Institute», 2, 2, 1996, pp. 517-535.
- Willis J. & Darian-Smith K. (eds.), *Designing Schools: Space, Place and Pedagogy*, London, Routledge, 2017.
- Yaneva A., *How Buildings ‘Surprise’: The Renovation of the Alte Aula in Vienna*, «ScienceStudies», 21, 1, pp. 8-28.

Noemi Fiorito*

La letteratura per l'infanzia come fonte alternativa: possibilità di analisi storica attraverso le riscritture e gli adattamenti

ABSTRACT: Starting with the different possibilities of making history through books and picture books, in this contribution special attention is paid to the main forms of rewriting children's classics and how they carry dominant paradigms of thought. The diachronic and timely analysis of these texts, including in collective form, chronicles the transformation of ways of thinking and ways of looking at childhood and allows for a study of the ideological changes taking place. The study of rewrites contributes to the building of a critical capacity that assists the formation of historical thinking, which is necessary for the exercise of conscious citizenship.

KEYWORDS: Rewriting, adaptation, classic, history of education, children's literature.

La letteratura per l'infanzia come fonte storica: riflessioni e specificità

La letteratura per l'infanzia rappresenta un patrimonio storico-educativo di grandissimo rilievo. Può, come tale, essere considerato un punto di avvio importante per diverse riflessioni attorno agli aspetti teorici e metodologici della *Public History of Education*.

Diversi sono gli aspetti significativi che rendono questi testi degni di nota e di studio, non solo a partire dalle molteplici testimonianze sui modi di vivere, sulle tendenze educative e sulle prospettive ideali che essi contengono, soprattutto quelli che ne hanno fatto la storia, ma anche a partire dall'analisi delle tendenze e delle molteplici forme innovative che riscontriamo nella produzione editoriale dell'ultimo ventennio.

La questione dell'utilizzo della letteratura come fonte storica è stata molto discussa negli ultimi due secoli, ma ha trovato il suo spazio legittimo nella

* Noemi Fiorito Dottoranda in Storia della Pedagogia, dell'Educazione e della Letteratura per l'infanzia presso l'Università Roma Tre. Tagesmutter e pedagogista. I suoi studi attuali si concentrano sulla presenza e il significato di aspetti metanarrativi nella letteratura giovanile e sulla riscrittura dei classici nella letteratura per l'infanzia. ORCID: 0009-0005-4060-8939, noemi.fiorito@uniroma3.it.

rivoluzione portata avanti dalla scuola de *Les Annales*, punto di partenza di una revisione del significato e dell'uso di materiale proveniente da diversi ambiti da utilizzare come fonte alternativa ai classici documenti considerati fino ad allora¹. Da questa svolta in poi, molte sono state le considerazioni metodologiche che permettono di avvicinarsi a questa fonte senza distorcerne la natura e, soprattutto, senza coglierne implicazioni che potrebbero non essere del tutto pertinenti. Quando ci si accosta a un'opera di *fiction* per leggerla nei suoi spunti storici, non si deve fare l'errore di considerare semplicisticamente o solo realisticamente la creazione artistica. In una lettura che tenga conto della complessità del mondo rappresentato, possono essere riscontrate numerose attinenze che si intersecano in diversi campi disciplinari: la storia, la linguistica, la sociologia, la psicologia, la storia della pedagogia. Il contenuto di un'opera, le informazioni concrete che incarna, non sono che uno degli aspetti da considerare analiticamente, quello che può essere chiamato il messaggio di primo livello: molto più utili spesso, sono quelle informazioni estrapolate a latere, a partire dal linguaggio, per proseguire poi alla struttura, alla forma, al paratesto e, non ultimo, alle significazioni intertestuali, nel rapporto dialogico che sottendono col passato e con presente contestuale. La comunicazione letteraria, infatti, per funzionare adeguatamente deve poggiare su convenzioni comuni, riconosciute, che sono pertinenti ad altre sfere della cultura alle quali la letteratura si richiama². Inoltre

alla fiction letteraria si possono applicare, se non esistono altre indicazioni, le regole che funzionano nel quotidiano “*common-sense thinking*”. Anche lì si è notata la presenza e la necessità di categorie che servono per organizzare le informazioni pervenute alla nostra mente in modo tale da formare un sistema³.

Dunque, l'opera letteraria, frutto della fantasia di un autore e non necessariamente affidabile storicamente⁴, costituendo un prodotto culturale situato in un preciso contesto, e ponendosi quindi anche in un preciso *orizzonte di attesa* rispetto alle aspettative del pubblico coevo (di adeguamento o di trasgressione)⁵,

¹ Fondative, teoricamente e metodologicamente, sono in questo senso le parole di L. Fevbre, *Problemi di metodo storico*, trad. it., Torino, Einaudi, 1966.

² Cfr. P. Salwa, *Fiction e realtà. La novella come fonte storica*, «I tatti. Studi sul Rinascimento italiano», 1, 1985, pp. 189-205.

³ Ivi, p. 192.

⁴ Raramente il testo letterario ha per oggetto la verità storica, ma anche la presenza di una falsificazione della realtà porta con sé un messaggio, come affermava in maniera lucida Bloch: «Constatare l'inganno non basta. Occorre anche svelarne i motivi. Non foss'altro, anzitutto, che per scoprirlo meglio. Finché potrà sussistere un dubbio sulle sue origini, rimarrà in esso qualcosa di ribelle all'analisi; e quindi provato solo a metà. Soprattutto, *una menzogna, in quanto tale, è, a suo modo una testimonianza*». M. Bloch, *Apologia della storia. O mestiere di storico*, trad. it., Torino, Einaudi, 2016, p.134 (corsivo mio).

⁵ Cfr. H.R. Jauss, *Storia della letteratura come provocazione*, Torino, Bollati Boringhieri, 1989.

può fornire informazioni che coprono diversi campi di interesse per gli studi storici.

Un'opera di *fiction* può certamente fornirci particolari interessanti su alcuni accadimenti storici, che necessariamente devono però essere integrati con altre fonti; ma essa è soprattutto una testimonianza di costumi, modi di pensare, sensibilità⁶, nonché componente costitutiva dei fenomeni che creano la cultura: elemento, dunque, che contribuisce alla costruzione di inclinazioni, mode, rappresentazioni sociali, sistemi di pensiero⁷.

La letteratura per l'infanzia, a partire da queste premesse, costituisce un punto di partenza particolarmente favorevole per la ricostruzione e la co-costruzione di conoscenze storiche nel senso delineato dal manifesto della *Public History of Education*, molto fruttuose se messe a punto da squadre di esperti di settori disciplinari diversi, intenzionati a condividere le proprie conoscenze e a confrontarsi anche in ambienti pubblici e con possibilità di aperto dibattito⁸. Le caratteristiche intrinseche che la costituiscono, infatti, necessitano di una riflessione apposita che ne riveli ulteriori unicità rispetto al resto della produzione letteraria. E infatti,

la letteratura per l'infanzia si mostra come un “congegno” (e più, forse, della letteratura per adulti) ideologicamente connotato, e in senso forte. In essa, più nettamente, si può leggere il legame che corre tra letteratura e società, tra testo letterario e ideologia sociopolitica. Qui, infatti, più scoperto e quindi più leggibile risulta il progetto di uomo, di società, di cultura che ogni “potere sociale”, ogni “classe egemonica” proietta sulla letteratura. Il libro per l'infanzia ci informa più esplicitamente su questa ideologia e ce la mostra dispiegata nel suo modulo educativo, più e meglio che non la stessa scuola o la pedagogia⁹.

Il primo tratto specifico che va considerato nella letteratura per l'infanzia riguarda la modalità di fruizione: il bambino, in una prima fase, non è un fruitore autonomo. I libri con cui viene in contatto sono sempre selezionati e valutati a partire dalle esigenze e dalle idee di un adulto che guida e fa da tramite, che decide quali contenuti proporre e in che forma vuole che siano

⁶ Esplicative sono, a questo proposito, le dichiarazioni di intenti di Balzac nell'introduzione alla sua *Comédie humaine*: “La Società francese sarebbe stata lo storico, io non dovevo che esserne il segretario. Stilando l'inventario dei vizi e delle virtù, raccogliendo i principali eventi generati dalle passioni, dipingendo i caratteri, scegliendo i principali avvenimenti della Società, creando dei tipi dall'unione di tratti di parecchi personaggi simili, potevo forse arrivare a scrivere la storia dimenticata da tanti storici, la storia dei costumi”. H. de Balzac, *Prefazione della Comédie humaine*, in *Poetica del romanzo*, trad. it., Firenze, Sansoni, 2000, p. 185.

⁷ Cfr. F. Cataluccio (ed.), *Testi letterari e conoscenza storica: la letteratura come fonte*, Milano, Mondadori, 1986.

⁸ Cfr. G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, p. 49.

⁹ F. Cambi, *La letteratura per l'infanzia tra complessità e ambiguità. Testo, superficie e profondità*, in F. Cambi, G. Cives, *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*, Pisa, Edizioni ETS, 1996, p. 77.

comunicati. È questo un aspetto che, se analizzato diacronicamente rispetto all'andamento e alle proposte del mercato editoriale, parla in qualche modo della domanda implicita alla letteratura, se si riconosce che nella scelta di acquisto di un prodotto culturale entrano parte delle ideologie, delle mode e dei gusti di una certa epoca. In secondo luogo, la letteratura pensata e nata per un pubblico che è alle prese con le prime esperienze di lettura e di decodifica del mondo, è sempre in qualche modo una letteratura che “insegna”, anche quando non ha un esplicito intento parentetico, è una letteratura che porta in sé i “valori” (e utilizzo questo termine sapendo che è un termine scivoloso, che può essere inteso da più punti di vista, morale, semiotico, letterario, linguistico, culturale o anche commerciale) che un adulto vuole comunicare a un bambino: c’è sempre, in qualche modo, un tentativo di “alfabetizzazione di volta in volta sociale, emotiva, linguistica ecc.” che mira a spiegare qualcosa che accade nella vita¹⁰, anche se questo avviene soprattutto per via estetica e non solo per via teoretica. È questo un aspetto che delinea già in maniera concreta il modo di porsi dell’adulto rispetto all’infanzia e all’idea di bambino a cui è legato. E in effetti, la storia della letteratura ci testimonia una progressiva trasformazione del modo di guardare l’infanzia e – complice l’evolversi dei mezzi di stampa e divulgazione – del compito affidato al prodotto letterario¹¹.

Questa produzione letteraria, inoltre, presenta molteplici forme di racconto che possono essere studiate da diversi punti di vista. Esistono, ad esempio, veri e propri testi divulgativi di argomenti storici che, accompagnati da colte e raffinate illustrazioni o da fotografie vere e proprie, permettono ai bambini e alle bambine di entrare a conoscenza di accadimenti storici, ma anche scientifici e documentari di vario genere. Sono i cosiddetti albi illustrati *non-fiction*, che si distinguono dai libri per ragazzi con tratti enciclopedici perché, in questo caso, le sezioni divulgative affidate all’aspetto visivo passano attraverso un vero e proprio prodotto artistico, costituendo un’unione innovativa ed estremamente coinvolgente tra diversi campi del sapere¹².

Esistono poi storie creative che, a partire da un evento, ne ricostruiscono simbolicamente situazioni e sentimenti, e che consentono ai lettori e alle lettrici di immergersi in epoche e eventi che, nel tempo, imparano a conoscere. Alcuni tra questi nascono a partire da vere e proprie fonti storiche e sono particolarmente interessanti perché permettono una prima alfabetizzazione con gli strumenti dello storico, e se presentati adeguatamente ai lettori, costituiscono spunti metariflessivi sul lavoro di costruzione e significazione della

¹⁰ Y. Martari, *Per una semiotica della letteratura infantile* «Poetiche», 1, 2011, pp. 117-147.

¹¹ Cfr. P. Boero, C. De Luca, *Letteratura per l’infanzia*, Bari, Laterza, 1995; S. Barsotti, L. Cantatore (eds.), *Letteratura per l’infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci, 2019.

¹² G. Grilli, *L’utopia realizzata. Gli albi illustrati non-fiction per l’infanzia e l’intreccio esemplare tra scienza e arte*, in S. Barsotti, L. Cantatore (eds.), *Letteratura per l’infanzia*, cit., pp. 185-201.

realtà attraverso l'uso di diversi tipi di materiali come i quaderni di scuola, vere e proprie fonti. Ne è un esempio l'albo illustrato *Ho visto un bellissimo picchio* edito da Einaudi nel 2021 e illustrato da Ala Bankroft. Il testo è una traduzione italiana delle parole contenute in un diario di esercizi di scrittura di un bambino polacco, Michał Skibiński, ancora oggi vivente, posizionate su uno sfondo di immagini suggestive e seguito dalle fotografie del diario vero e proprio, in lingua originale, che mostra la calligrafia del piccolo Michał¹³.

Il diario ha inizio il 15 luglio del 1939 e racconta con frasi brevi e piene di stupore, gli avvenimenti quotidiani di Michał, che, dapprima molto legate a esperienze nella natura, cambiano registro dal giorno dell'invasione della Polonia in poi, per raccontare la paura, le nuove consuetudini, gli avvenimenti che necessariamente costringono a un cambiamento di abitudini, prospettive e sensazioni. Le immagini suggeriscono questa trasformazione di vita divenendo progressivamente più cupo, ma senza mai perdere la bellezza che le caratterizza. Presentare un testo di questo tipo aiuta la possibilità di una riflessione collettiva sulle modalità in cui si costruisce la storia a partire dalle fonti e dalle testimonianze orali, e introduce i lettori a considerare come «la storia viva insieme a noi [...] in molte e diversificate forme»¹⁴.

Le riscritture dei classici per bambini come fonti alternative

A partire dalle considerazioni finora registrate, sembra opportuna l'analisi di un ulteriore fenomeno che riguarda la letteratura per l'infanzia e che, in questi anni, rappresenta una porzione significativa del mercato editoriale¹⁵: le riscritture dei classici opportunamente adattate per essere fruite dalle giovani generazioni. Questi prodotti letterari possiedono, a loro volta, caratteristiche specifiche che, oltre a singolarità narrative che ci permettono di indagarne letterariamente i procedimenti, offrono spunti e possibilità di riflessioni che sembrano particolarmente attinenti al dibattito teorico attorno alla *Public History of Education*, e in particolare alla possibilità collettiva di costruzione della

¹³ M. Skibiński, A. Bankroft, *Ho visto un bellissimo picchio*, Torino, Einaudi, 2021. «Quell'anno avevo otto anni. Ogni giorno, durante l'estate, scrivevo una frase su un quaderno. Una cosa che mi era successa. Era il mio compito per le vacanze. Una condizione necessaria per passare alla classe successiva. Quel quaderno l'ho conservato fino a oggi» (Michał Skibiński).

¹⁴ G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit., p. 43.

¹⁵ In attesa del nuovo Rapporto sull'Editoria per l'infanzia, qui il riferimento all'indagine del 2019 di LiBeR Database. URL: <<https://www.liberweb.it/attachments/article/20675/RAPPORTO%202018%20parte.pdf>> (ultima consultazione 13/09/2024).

conoscenza, delle storie della mentalità e delle ideologie, delle forme educative e dei loro cambiamenti nel tempo.

In prima istanza, una riscrittura, come avviene anche per le traduzioni, è sempre situata storicamente. Questo vuol dire anche che tende a invecchiare nel tempo perché è fisiologicamente figlia del periodo storico che la vede nascere. In questo senso, dunque, se analizzata non solo nelle sue caratteristiche contenutistiche, ma anche nelle scelte formali che la costituiscono, la riscrittura come prodotto è, a tutti gli effetti, considerabile una fonte di informazioni sull'epoca a cui appartiene.

Non solo. Già nel confronto con l'archetipo che la genera, possono essere individuate numerose informazioni legate alle scelte dell'autore, consce o inconsce che siano. Ogni semplificazione, eliminazione, cambiamento apportato al prodotto che si sta creando, ogni scelta di carattere formale, diviene motivo di conoscenza dell'idea di lettore che si ha davanti e del messaggio che si vuole trasmettere, epurato, rinnovato o mantenuto rispetto a quello di partenza. Ogni lavoro di riscrittura, infatti, implica un precedente lavoro di lettura e di interpretazione del classico che si vuole adattare, che avviene almeno su due livelli: uno personale e l'altro sociale. A livello personale, le interpretazioni del testo saranno costruite sulle sensibilità proprie di chi scrive, sulle sue esperienze di vita che entreranno in contatto con ciò che legge, e sul rapporto che nel tempo ha instaurato con quel determinato testo, ma anche sulle sue proprie conoscenze narratologiche e letterarie, linguistiche, sui rimandi intertestuali che gli si chiameranno alla memoria, sulla propria poetica ecc. Dall'altro lato, quello stesso autore sarà inserito sicuramente in un contesto sociale, che gli avrà tramandato il testo secondo una particolare lettura critica e, nel momento in cui si impegnerà a riscrivere, avrà davanti a sé una specifica idea di infanzia o di adolescenza che interverrà e confluirà, consapevolmente o meno, nella sua opera, attraverso scelte formali, linguistiche, tematiche o ideologiche. Tutta l'esperienza dell'autore entra nell'opera che riscrive, con il risultato che ci troveremo necessariamente davanti a un prodotto filtrato attraverso determinate lenti e del quale possono essere estrapolate peculiarità e necessità ancora più che nelle opere originali, perché, in questo caso, potremo effettuare raffronti con il classico originale.

Le prime riscritture per ragazzi risalgono all'inizio XVIII secolo, quando ancora la letteratura appositamente scritta per l'infanzia era quasi inesistente. La nascita del romanzo moderno, invece, facilita un'apertura verso alcuni libri, soprattutto di carattere avventuroso ma anche di impianto storico, che vengono progressivamente adattati e proposti anche a lettori giovani, fino a entrare di diritto nel canone che si propone ancora oggi all'infanzia. Mi riferisco, in particolare, ai romanzi di Defoe, di Scott, di Swift e Dickens che conosceranno un successo ancora non tramontato e numerosissime edizioni riadattate. Non essendo stati pensati specificatamente per un pubblico giovanile, questi testi risentono di importanti riduzioni, soprattutto riguardanti le

talvolta esplicite allusioni a sfondo politico o sessuale. Inoltre, dal punto di vista della nostra trattazione, sono ritenuti particolarmente interessanti perché specchio, inizialmente molto esplicito, dei bisogni educativi profondi della società in cui sorgono.

I due romanzi dickensiani – come quelli di Scott – restano a lungo nel catalogo delle case editrici nostrane e, nonostante i loro pregi conducano in direzione un po' diversa (Dickens sapeva disegnare perfettamente la psicologia dei suoi giovani personaggi, sapeva essere ironico e grottesco), vengono letti come testimonianza della necessità di una “letteratura della sofferenza”, di una produzione “con gli occhi lacrimosi” da offrire all’infanzia in nome di un’educazione “seria”, severa e completa¹⁶.

Nelle riscritture della seconda metà dell’Ottocento, molto spesso il bisogno parentetico stravolge lo spirito del romanzo sottomettendolo a esigenze educative, anche senza che ci sia un intento esplicito di farlo, ma seguendo un disegno che percorre tutta la letteratura per ragazzi di questo particolare periodo storico e che corrisponde alle esigenze, a partire dall’unità d’Italia, di educazione del popolo, e in particolare delle nuove generazioni, a modelli borghesi in cui riconoscersi. Progressivamente, anche grazie all’arrivo di nuovi paradigmi pedagogici, e in particolare quelli che si rifanno all’attivismo e a un Dewey, questi modelli vengono soppiantati e sostituiti da altri e da altre visioni dell’età evolutiva. Con il diffondersi della letteratura per l’infanzia, le riscritture non perdono il loro potenziale, che anzi si amplifica perché si propaga su altri generi e *media*, come il cinema, i fumetti, gli albi illustrati. Particolare successo riscuotono, tra gli anni trenta e gli anni Cinquanta, le riscritture cinematografiche di fiabe disneyane che si muovono, anche in questo caso, sovvertendo alcuni dei messaggi fiabeschi originari e introducendo tematiche che si adeguano a un’ideologia conservatrice, a un certo conformismo e, secondo la lettura che ne dà Zipes, in un inquadramento delle figure femminili (che pure sono sempre le protagoniste, con l’eccezione solo di Pinocchio) che passa attraverso il “discorso maschile”: la competizione per sentirsi approvate, l’impossibilità di prendere in mano il proprio destino senza che vi sia l’intervento e la manipolazione di un uomo. Il tutto in una cornice che afferma con forza l’etica protestante della civilizzazione possibile attraverso il lavoro, la perseveranza, la fedeltà¹⁷. La recente produzione della Disney-Pixar, invece, pur ripresentando il tema delle fiabe classiche, ne dà una rilettura in chiave femminista e antidiscriminatoria che ben si adatta alle spinte ideologiche portate in campo dalla cosiddetta *cancel culture*¹⁸ e alle nuove necessità di mercato.

¹⁶ P. Boero, C. De Luca, *Letteratura per l'infanzia*, cit., p. 6.

¹⁷ J. Zipes, *Chi ha paura dei fratelli Grimm? Le fiabe della sovversione*, trad. it., Milano, Mondadori, 2006.

¹⁸ A proposito di *cancel culture*, importanti sono le questioni poste da Bandini: «un quarto fattore che scuote i nostri tempi, in maniera forse inaspettata: la richiesta di eliminare, nel senso letterale del termine, le parti della storia che oggi appaiono discriminatorie, ingiuste, lesive di

L'autore di riscritture può porsi nei confronti del cosiddetto archetipo secondo due posizioni agli antipodi che possono incontrarsi in diversi punti. Da una parte, egli può posizionarsi in termini di continuità con il testo di partenza, convalidare la presenza di un classico in un canone con l'intento di presentarlo precocemente ai bambini. In questo caso cercherà di mantenere lo spirito originale dell'opera senza snaturarla; in caso contrario, potrà decidere di effettuare un procedimento di appropriazione e quindi, a partire da una storia ritenuta importante, costruirà sopra di essa la propria visione dei fatti e la propria opera del tutto autonoma rispetto all'archetipo¹⁹. In questo ultimo caso, il cambio di significato e di paradigma stabilisce un dialogo aperto con l'opera passata sul quale si può lavorare, in un dibattito aperto, per stabilirne implicazioni e significati. È il caso, ad esempio, della riscrittura rodariana della favola *La cicala e la formica*.

RIVOLUZIONE
Ho visto una formica
In un giorno freddo e triste
Donare alla cicala

alcuni diritti fondamentali. La scure della cosiddetta *cancel culture* – in realtà alimentata dal positivo desiderio di rendere giustizia e di migliorare la condizione di soggetti e comunità – si è abbattuta su classici della letteratura, sulla filosofia antica, su film, statue, ecc. Tra i casi più emblematici è la forte protesta che ha spinto nel 2020 le autorità accademiche di Edimburgo a togliere a David Hume la intitolazione di un edificio (MacAskill 2020), a causa di alcune affermazioni ritenute razziste e offensive. Senza entrare nel merito della questione, per quello che più interessa in questa sede occorre dire che il dibattito che ne ha fatto seguito è risultato estremamente interessante perché il nodo della contesa è proprio il significato della storia. Al punto che l'abbandonare la lettura, lo studio e il dialogo con i classici è stato definito come una vera e propria «catastrofe spirituale» (West and Tate 2021). I due corni della questione sono: dobbiamo prendere dal passato solo quello che collima con le nostre attuali idee oppure dobbiamo fare la fatica di confrontarci con tutto il fardello della storia, incluse le parti disturbanti e ambigue, sia nella storia dei popoli che in quella dei singoli personaggi? Da un punto di vista educativo ne deriva una opzione di fondo eccezionalmente importante che potremmo sintetizzare in questo modo: dobbiamo educare fin dall'infanzia proponendo solo alcuni aspetti del passato (approccio moralistico, indifferentemente laico o religioso, che aspira a presentare un quadro ideale della società) oppure dobbiamo educare attivando la discussione su tutti gli aspetti del passato (approccio formativo, interno alla cultura liberal-democratica, che desidera presentare un quadro realistico della società e, ovviamente, della sua storia)? Considerando la storia come uno straordinario strumento di conoscenza di sé stessi, non possiamo non aderire alla seconda opzione che si rivela tanto più formativa quanto più la società nel suo insieme non ha il timore di confrontarsi con gli aspetti oscuri e problematici che da sempre la contrassegnano. Ma a questo punto dobbiamo rispondere a una domanda cruciale: quale tipo di storia è adatta a sostenere questa proposta (che alcuni percepiscono, in realtà, come una pretesa)?». Gianfranco Bandini, *Tempi duri per la storia. Il contributo della Public History of Education alla consapevolezza delle nostre complesse identità*, in G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022, pp. 97-98.

¹⁹ Per una teoria generale degli adattamenti si veda L. Hutcheon, *Teoria degli adattamenti. I percorsi delle storie fra letteratura, cinema, nuovi media*, trad. it., Roma, Armando Editore, 2011.

Metà delle sue provviste
 Tutto cambia: le nuvole,
 Le favole, le persone...
 La formica si fa generosa...
 È una rivoluzione²⁰.

In questo caso, il ribaltamento della morale della favola classica spinge il lettore a prendere una nuova posizione rispetto alle solite abitudini di pensiero. I motivi che spingono l'autore a questa sovversione risiedono nella sua poetica che “contro la logica del profitto che l'adulto finisce sempre per imporre al bambino, valorizza l'immagine dell'«usignolo / che canta gratis» e della cicala”²¹. Ma, anche, questa visione compie un progetto pedagogico che si colloca in una precisa posizione rispetto al dibattito sulle teorie del capitale umano in cui lucidamente era immerso Rodari e che diffondevano un ideale di scuola basata su una visione lineare del processo di autodeterminazione dell'uomo, secondo la quale a ogni sforzo corrispondeva una ricompensa, ma che non poneva attenzione alle disuguaglianze perpetrate nelle aule e alle autentiche aspirazioni del bambino, non necessariamente al servizio dello sviluppo economico.

La possibilità di affrontare la storia dell'educazione attraverso l'analisi delle riscritture sembra poter favorire un dibattito interdisciplinare che, lasciata da parte l'idea di impianto positivista di raccogliere i dati per analizzarli nella loro sostanza in maniera indipendente dal resto, possa avanzare verso un approccio polisistemico, come studiato da Even-Zohar²², che si concentri cioè sulle relazioni tra i vari sistemi e che miri ad imparare a leggere le leggi che regolano il mutare dei diversi fenomeni e le interferenze reciproche che li sospingono. In un sistema letterario, infatti, entrano in diversi modi alcuni dei bisogni che possono essere intraletterari o extraletterari (e dunque di natura politica o socioeconomica), che passano da un sistema all'altro, con delle interferenze, appunto, quando uno dei due elementi necessita di qualcosa che non possiede. L'interferenza risulta essere

un concetto perfettamente applicabile alla questione della riscrittura, poiché mette a fuoco il modo in cui il sistema letterario (o una parte di esso) muta attraverso l'importazione di elementi da altri sistemi letterari (o da altre parti di quello stesso sistema, diverse per epoca, genere, pubblico e così via). L'interferenza non riguarda solo testi ma anche modelli, generi, forme, e più in generale l'insieme delle attività coinvolte nel sistema letterario. Può essere unilaterale o bilaterale – vale a dire può avere effetti sulla source, sul target o su entrambi – ma tende a essere asimmetrica. Non può essere analizzata di per sé, separatamente dal contesto storico²³.

²⁰ Da *Il libro degli errori* in G. Rodari, *Opere*, Milano, I Meridiani Mondadori, 2020, p. 187.

²¹ P. Boero, *Una storia, tante storie*, Torino, Einaudi, 2010, p. 76.

²² I. Even-Zohar, *Polystystem Studies*, «Poetics Today», 1, 1990, pp. 9-26.

²³ I. Fantappiè, *Franco Fortini e la poesia europea. Riscrittura di autorialità*, Macerata, Quodlibet, 2021, pp. 46-47.

Non sarà un caso, ad esempio, che lungo quest'ultimo anno, in Italia, in occasione delle celebrazioni per il centocinquantesimo anno dalla scomparsa di Alessandro Manzoni, siano state pubblicate diverse riscritture de *I promessi sposi*²⁴. Queste pubblicazioni rispondono a un'esigenza di svecchiamento e di apertura a nuove letture del testo, che si discostino dalle interpretazioni stantie che talvolta accompagnano il testo nelle sue letture scolastiche. Nel confronto con due delle autrici che si sono occupate delle riscritture de *I promessi sposi*, Annalisa Strada e Sara Marconi, è emersa la necessità di restituire al pubblico una storia affascinante e ricca che per troppo tempo, tagliuzzata e relegata a ore frammentate durante il secondo anno di scuola secondaria di secondo grado, era stata associata a modalità e riflessioni che ne ostacolavano il godimento nella sua versione integrale²⁵. Dall'analisi dei due testi emerge con forza l'attenzione alla rivalutazione della figura femminile di Lucia che dopo decenni in cui è stata rappresentata nell'immaginario comune come vittima degli eventi, pura, casta e silenziosa, appare ora disincrostanta dagli stereotipi e restituita in una veste nuova, non un mero frutto dell'invenzione creativa delle scrittrici, ma fulcro dalla ricezione del classico filtrata dalle sensibilità e dalle necessità contemporanee²⁶. Annalisa Strada costruisce il romanzo come una sorta di spin-off in cui la narratrice della storia è proprio Lucia, e ci offre uno spostamento di prospettiva interessante per entrare nelle pieghe emotive femminili del racconto. Sara Marconi, invece, cerca di mantenere un alto grado di fedeltà all'originale, al punto che quasi tutti i dialoghi sono ripresi quasi letteralmente e che le illustrazioni di Desideria Guicciardini sono frutto di uno studio approfondito dei costumi e dei luoghi dell'epoca. Questa fedeltà al classico e allo spirito manzoniano non ostacola la possibilità di rappresentare, anche in questo caso, la figura di Lucia sotto una luce nuova: lei ha l'idea di affidarsi a fra Cristoforo per poter risolvere le questioni; lei è la donna di cui tutti si innamorano, non per la sua bellezza, che proprio Manzoni ammette non essere eccezionale²⁷; lei spinge a conversione l'Innominato; a lei è affidata,

²⁴ Per citarne solo alcune: S. Marconi, D. Guicciardini, *I promessi sposi*, Roma, Lapis, 2023; A. Strada, G. Re, *I promessi sposi raccontati da Lucia*, Torino, Einaudi, 2023; F. Muzzopappa, D. Berardi, *I promessi sposi spiegati male*, Roma, De Agostini, 2023; F. Corradini, S. Baroncelli, *Manzoni per bambini. I promessi sposi*, Milano, Prometeica, 2022; A. Cristofori, *I promessi sposi*, Roma, Gallucci, 2023; M. de Benedittis, C. Battistel, *I promessi sposi di Manzoni*, Milano, Gribaudo, 2023.

²⁵ Per una storia dell'uso de *I promessi sposi* a scuola, si guardi G. Polimeni, *Scolarizzazione manzoniana*, in R. Cremante, S. Santucci, *Il canone letterario nella scuola dell'Ottocento: antologie e manuali di letteratura italiana*, Bologna, Clueb, 2009, pp. 153-216.

²⁶ Alla teorizzazione delle riscritture si accosta anche tutto il filone di studi sulla ricezione. Si veda, in particolare R.C. Holub (ed.), *Teoria della ricezione*, Torino, Einaudi, 1989.

²⁷ Così la riscrittura di Sara Marconi: «Nel nuovo paese si era parlato di questa famosa ragazza, così bella da aver fatto perdere la testa a un signore, da aver trascinato Renzo in mille avventure. [...] Quando la videro scoprirono che Lucia era una ragazza certamente carina, ma molto diversa da come se l'aspettavano. Che delusione! "Ce n'è mille così: è una contadina qual-

in definitiva, l'ultima parola sul tema portante de *I promessi sposi*, che è la questione del senso del male nella storia:

A chiunque volesse ascoltarlo, lui raccontava e ri-raccontava le cose incredibili che gli erano successe, concludendo sempre con aria di grande saggezza: «Ho imparato molto, sapete. Ho capito di aver sbagliato a partecipare ai tumulti di Milano, a bere troppo, a parlare con gli sconosciuti; ho capito perfino che se la gente è agitata è meglio non stare di fianco alla porta di una casa di signori, perché c'è il rischio di passare per untori; ho imparato tante cose e se dovessi mai trovarmi di nuovo in una situazione simile non sbaglierei più».

Lucia ascoltava paziente, tutte le volte.

Ma un giorno prese il coraggio a due mani e lo interruppe: «Renzo, scusa, e io cosa dovrei aver imparato? Cosa ho sbagliato, io, per cui poi mi sono successe tutte le cose che sappiamo? Io non sono andata a cercare i guai: sono loro che sono venuti a cercare me!». Renzo non sapeva che dire. Ne parlarono a lungo e alla fine decisero: a volte i guai vengono per colpa di qualche sciocchezza che si è fatta, a volte invece vengono e basta. E quindi, ecco, è inutile sperare di non avereguai ed è insensato credere di non meritarseli; bisogna piuttosto sfruttare quelli che ci sono per migliorarsi, senza perdere né la fede né la speranza. Il che, in fondo, era proprio quello che era successo a loro²⁸.

Entra, dunque, in queste riscritture, un bisogno che è a tutti gli effetti un bisogno sociale: dare voce a chi nel tempo non l'ha avuta, come molte delle figure femminili, e aprire la strada a nuovi comportamenti a partire dal riconoscimento della loro mancanza. La letteratura, attraverso queste forme ispirate creativamente di riscrittura, se analizzata in relazione al contesto in cui sorge, permette di guardare precocemente e in maniera lucida alle trasformazioni contemporanee e storiche, e di analizzare i cambiamenti linguistici, sociali e pedagogici nella loro successione temporale, consegnandoci un'evoluzione del concetto di infanzia, una storia dei valori e delle idee che si conservano intatte, divenendo tradizione, e di quelle che invece si modificano seguendo un nuovo andamento ideologico.

Conclusioni

Si è voluto, con questo intervento, mostrare una breve panoramica delle diverse opportunità di lavoro e di riflessione sulla letteratura per l'infanzia in un'ottica di co-costruzione delle conoscenze che sia aperta a diversi settori disciplinari e che possa trovare realizzazione in ambienti differenti e in diverse fasce d'età. A partire dalle diverse possibilità di fare storia attraverso libri e albi illustrati, si è voluta prestare particolare attenzione alle forme princi-

siasi!” “A me, anzi, sembra quasi bruttina...” commentavano sottovoce, vedendola passare». S. Marconi, D. Guicciardini, *I promessi sposi*, cit., p. 236.

²⁸ Ivi, pp. 238-239.

pali di riscrittura e a come esse si caratterizzano nel panorama culturale in cui nascono. L'adattamento di un testo, infatti, è soggetto all'immagine che l'autore, che è sempre immerso nella realtà in cui vive, ha dell'infanzia, dei bambini e delle bambine a cui si rivolge, delle forze religiose e dei paradigmi di pensiero dominanti, delle battaglie sociali che in un determinato contesto si stanno affrontando. L'analisi narratologica e comparatistica esemplificativa di alcune di queste fonti ha cercato di rilevare come questo tipo di approccio alla letteratura sia una possibilità importante di conoscenza storica e di studio tempestivo del presente. Fonti secondarie così intese costituiranno un valido strumento per la costruzione di una capacità critica che coadiuvi la formazione di quell'*historical thinking* così necessario nelle professioni educative e fondante nell'educazione all'esercizio di una cittadinanza consapevole.

Bibliografia

- Bandini G., Bianchini P., Borruso F., Brunelli M., Oliviero S. (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022.
- Bandini G., Oliviero S. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Barsotti S., Cantatore L. (eds.), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci, 2019.
- Bloch M., *Apologia della storia. O mestiere di storico*, trad. it., Torino, Einaudi, 2016.
- Boero P., *Una storia, tante storie*, Torino, Einaudi, 2010.
- Boero P., De Luca C., *Letteratura per l'infanzia*, Bari, Laterza, 1995.
- Cambi F., Cives G., *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*, Pisa, Edizioni ETS, 1996.
- Cataluccio F. (ed.), *Testi letterari e conoscenza storica: la letteratura come fonte*, Milano, Mondadori, 1986.
- Cremante R., Santucci S., *Il canone letterario nella scuola dell'Ottocento: antologie e manuali di letteratura italiana*, Bologna, Clueb, 2009.
- De Balzac H., *Prefazione della Comédie humaine*, in *Poetica del romanzo*, trad. it., Firenze, Sansoni, 2000
- Even-Zohar I., *Polystystem Studies*, «Poetics Today», 1, 1990, pp. 9-26.
- Fantappiè I., *Franco Fortini e la poesia europea. Riscritture di autorialità*, Macerata, Quodlibet, 2021.
- Fevbre L., *Problemi di metodo storico*, trad. it., Torino, Einaudi, 1966.
- Hutcheon L., *Teoria degli adattamenti. I percorsi delle storie fra letteratura, cinema, nuovi media*, trad. it., Roma, Armando Editore, 2011.
- Jauss H.R., *Storia della letteratura come provocazione*, Torino, Bollati Boringhieri, 1989.
- Marconi S., Guicciardini D., *I promessi sposi*, Roma, Lapis, 2023
- Martari Y., *Per una semiotica della letteratura infantile* «Poetiche», 1, 2011, pp. 117-147.

- Rodari G., *Opere*, Milano, I Meridiani Mondadori, 2020.
- Salwa P., *Fiction e realtà. La novella come fonte storica*, «I tatti. Studi sul Rinascimento italiano», 1, 1985, pp. 189-205.
- Skibiński M., Bankroft A., *Ho visto un bellissimo picchio*, Torino, Einaudi, 2021.
- Strada A., Re G., *I promessi sposi raccontati da Lucia*, Torino, Einaudi, 2023.
- Zipes J., *Chi ha paura dei fratelli Grimm? Le fiabe della sovversione*, trad. it., Milano, Mondadori, 2006.

Giorgia Masoni*, Anouk Darme-Xu**, Emmanuelle Vollenweider***, Alice Spreafico****

How to Set Up a Digital Public History of Education? A Methodological Reflection Based on Research on the History of Literature Teaching in Switzerland*****

ABSTRACT: As part of a study on the history of the teaching of literature in Switzerland our research team has gathered a corpus that include all sources relating to the teaching of literature in French-speaking Switzerland and Ticino over the last two centuries. This paper presents the methodological thinking behind our data collection and the resulting system for classifying sources from a scientific research perspective. Then, based on an overview of research in the fields of public history and public history of education and its deployment in the Swiss context, this paper outlines the essential elements for establishing a digital public history of education project.

KEYWORDS: Digital Public History of Education, Data management system, History of Literature Teaching, Swiss School system

* Giorgia Masoni is a professor and member of the AGIRS teaching and research unit. Research topics: cultural transfers, history of school knowledge, history of teaching methods and their relationship with the creation of national identities. ORCID: 0000-0001-9129-5200. HEP Vaud, giorgia.masoni@hepl.ch.

** Anouk Darme-Xu is a PhD in Education. Research topics: data management, history of French teaching, language didactics. University of Geneva, anouk.darme@unige.ch.

*** Emmanuelle Vollenweider is a PhD student. Research topics: history of teaching reading, history of children's literature. University of Geneva, emmanuelle.vollenweider@unige.ch.

**** Alice Spreafico is a researcher. Research topics: the history of literature teaching from a comparative perspective. HEP Vaud, alice.spreafico@hepl.ch.

***** G. Masoni wrote paragraphs 1, 4 (introduction, 4.1 and 4.2) and 5, A. Darme-Xu wrote paragraphs 1, 2 and 3, E. Vollenweider wrote paragraphs 4 (introduction and 4.1) and 5, while A. Spreafico wrote paragraph 2.

1. Introduction

As part of a large-scale study on the history of the teaching of literature in Switzerland¹, our research team has gathered a substantial corpus of approximately 1,100 documents. Given the Swiss school context and the comparative nature of our research, this corpus brings together sources of various kinds (legislative and prescriptive texts, textbooks, etc.) from different cultural and linguistic contexts, notably French-speaking Switzerland and Ticino. Therefore, it was necessary to carry out a methodological study to establish classification and management system that consider the specific characteristics of the cantons while adopting criteria and descriptors to enable a comparative analysis approach². The sources collected are to be analysed mainly through a historical-didactic approach³ to determine the place and function of the object of *literature* in the French and Italian school subjects according to cantonal and linguistic specificities or the levels of teaching in compulsory schooling.

The corpus, by virtue of the breadth and diversity of its composition, seems to be of potential interest to a non-specialist audience. In fact, this corpus, and the research results derived from it, could be used as part of teacher training or even disseminated to a more general audience interested in the history of education, following the examples of projects such as *notreHistoire.ch*, *History of Education Switzerland*, *Swiss Sports History* or *150° – Passato, presente e future della formazione docenti in Ticino* in Switzerland. From there, we have the question of how to promote the corpus and research results beyond the academic sphere.

The potential use of the sources and results at different levels requires us to consider how they can be shared with heterogeneous audiences who will be required to interact with the data in various ways and for different purposes. The public history of education can provide us with ideas on how to make this corpus available to the public and, subsequently, use it beyond the initial research project.

This paper seeks to respond to this twofold challenge in two parts. First,

¹ This project, entitled ‘Histoire de l’enseignement de la littérature en ‘Français’ et en ‘Italien’ (Suisse romande et Tessin, mi-XIXe-XXe siècles) [History of the teaching of literature in ‘French’ and ‘Italian’ (French-speaking Switzerland and Ticino, mid-19th-20th centuries)], co-directed by A. Monnier (University of Geneva) and S. Tinembart (HEP Vaud), is supported by the Swiss National Science Foundation (grant no. 100019_197600/1).

² For an overview of the implementation of this approach in our research, see, for example, A. Monnier-Silva, S. Tinembart, A. Darme-Xu, G. Masoni, A. Spreafico, *Le processus de didactisation du texte littéraire dans l’enseignement primaire en Suisse (Suisse romande et Tessin, 1890-1980)*, «Didactiques & Disciplines», 1, 1, 2023, pp. 29-48.

³ M.-F. Bishop, *Une question de méthode: l’approche historico-didactique en français*, in A. Dias-Chiaruttini, C. Cohen-Azria (eds.), *Théories-didactiques de la lecture et de l’écriture: fondements d’un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter*, Villeneuve d’Ascq, Presses Universitaires de Septentrion, 2017.

it presents the methodological thinking behind our project and the resulting system for classifying sources from a scientific research perspective. Second, based on an overview of research in the fields of public history and public history of education and its deployment in the Swiss context, this paper outlines the essential elements for establishing a digital public history of education project. This epistemological contextualisation is essential to grasp the framework within which our approach might be appropriate.

2. A Project to Historicise the Teaching of Literature

Before presenting our methodology for processing sources, we begin by outlining our research project. The aim is to trace the development and transformation of the subject of literature in primary and lower secondary education from the mid-19th century to the 1980s in two linguistic regions of Switzerland: French-speaking Switzerland⁴ and Ticino, the only entirely Italian-speaking canton in Switzerland. There are two research axes. The first is to investigate the definition of literature that has emerged over time in terms of the selected texts, objectives pursued, and teaching methods used and depending on school levels and pupil populations. The second axis focuses on the similarities and differences between the two linguistic regions and the contrasting cultural contexts as the cantons differ in religious belief, level of industrialisation, and urban and rural topography. The period selected for research allows us to observe the transformation of the object of literature over time and, thus, to consider significant contextual, structural and disciplinary changes.

The 19th century in the West was marked by the construction of school systems under public control. The deployment of public education systems led to a reconfiguration of the school form, characterised by, among other things, the legal attachment of the institution to public authorities, implying school legislation, compulsory and free education for all, the organisation of a system progressively linking different levels of education, the organisation of knowledge into school subjects, and the professionalisation of teachers⁵.

In Switzerland, this process gave rise to a “federation of teacher states”, with public education falling within the remit of the cantons:

⁴ The cantons studied are Berne, Fribourg, Geneva, Jura, Neuchâtel, Valais, and Vaud. Some cantons are bilingual (Berne, Fribourg and Valais); however, our research focuses only on the French-speaking part of these cantons.

⁵ R. Hofstetter, B. Schneuwly, *Forme scolaire, un concept trop séduisant?*, in A. Dias-Chiaruttini, C. Cohen-Azria (eds.), *Théories didactiques de la lecture et de l'écriture : Fondements d'un champ de recherche – en cheminant avec Yves Reuter*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2017, pp. 153-167.

Aux XIX^e et XX^e siècles, c'est sur chacune des multiples scènes cantonales que s'installe, *de facto*, l'Étatenseignant. Un processus qui ne s'accomplit certes pas en vase clos, la dynamique intercantionale et les pressions confédérales et internationales l'influencent à des titres divers [In the 19th and 20th centuries, it was on each of the many cantonal stages that the teaching state was *de facto* established. This process certainly did not take place in a vacuum, with inter-cantonal dynamics and federal and international pressures influencing it in various ways]⁶.

The development of cantonal school systems was characterised by the introduction of free and compulsory primary education, which was extended to lower secondary education from the 1960s as part of the process of democratising education⁷. Until this period, secondary education in each canton was composed of several specific establishments depending on the audience and their gender, socio-cultural background and place of residence.

Attempts at intercantonal standardisation began in the mid-19th century. For example, the first intercantonal commission was set up in 1854 with a view to adopting a common textbook for all French-speaking cantons. Although this project did not come to fruition at the time, it led to the development of two common textbooks for several French-speaking cantons within the following two decades⁸. On the political front, the *Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande* [Intercantonal Conference for Public Education in French-speaking Switzerland] was founded in 1874. Ticino joined in 1908. However, it was not until the 1970s that the curricula and teaching materials were truly harmonised across the French-speaking part of Switzerland. In addition to the harmonisation, pedagogical ideas circulated through pedagogical societies and journals, among others⁹.

In the abovementioned process of school form reconfiguration, school subjects are at the centre, and textbooks, inextricably linked to the development of subjects, become the key instruments¹⁰. Textbooks became widespread in the French-speaking cantons and Ticino during the 19th century, and systems for validating, formalising and prescribing them were established by the various departments of public education¹¹.

⁶ R. Hofstetter, *La Suisse et l'enseignement aux XIXe-XXe siècles. Le prototype d'une «fédération d'États enseignants»?*, «Histoire de l'éducation», 134, 2012, p. 60.

⁷ R. Hofstetter, A. Monnier-Silva, *Construction de l'instruction publique et démocratisation contrastées*, in G. Durand, R. Hofstetter, G. Pasquier, *Les bâtisseurs de l'école romande*, Chêne-Bourg, Georg, 2015, pp. 135-177.

⁸ S. Tinembart, *Le manuel scolaire de français, entre production locale et fabrique de savoirs. Le cas des manuels et de leurs concepteurs dans le canton de Vaud au 19e siècle*, PhD thesis, University of Geneva, 2015.

⁹ A. Fontaine, G. Masoni, *Circolazioni transnazionali di letture morali nell'Europa del secolo lungo. Una storia di transfert culturali*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 23, 2016, pp. 20-37.

¹⁰ A. Choppin, *Les manuels scolaires: histoires et actualité*, Paris, Hachette, 1992.

¹¹ G. Masoni, S. Tinembart, *Les acteurs de l'édition scolaire, chevilles ouvrières de la forme*

In Switzerland, the mother tongue became a subject in the 19th century. At primary level, separate components such as reading, grammar and spelling were combined, gradually giving rise to the mother tongue as a subject, the focus of which became writing¹². In secondary school, the mother tongue as a subject gradually came to replace the rhetoric course¹³. Until at least the 1970s, the status of literature as a component of the school subject mother tongue differed considerably between the primary and secondary levels of schooling¹⁴. The aims of teaching literature at the two levels are reflected in the materials produced to teach it. At primary level, literature was used more to teach reading through textbooks, while at secondary level, it contributed to the acquisition of a literary culture through literary anthologies.

3. Implications for Research into the History of Education in the Digital Age

Today, the growing importance of the digital humanities requires us to think and practise the profession of historian differently¹⁵. As Noiret theorises, we are at a «digital turning point» that is having a significant impact on methods as well as on the instruments used to study, construct, disseminate and share history¹⁶. In this context, and because of the very changes arising in terms of how history is made, the quantity of accessible information and the tools available to process it make this issue both more urgent and more treatable, as pointed out by Grandi and Ruiz¹⁷.

As historians, we are therefore called upon to consider how to process these volumes of data before making them accessible to an audience that potentially lies beyond academic boundaries. The transmission of history, as suggested

scolaire, in S. Wagnon (ed.), *Normes, disciplines et manuels scolaires*, Bruxelles, Peter Lang, 2022, pp. 119-140.

¹² B. Schneuwly, T. Lindauer, A. Darme, J. Furger, A. Monnier, R. Nänny, S. Tinembart, *Enseignement de la langue première «Deutsch» – «Français». Remarques sur l'histoire de la discipline en Suisse (~ 1840 à~ 1990) dans une perspective comparative*, «Forumlecture», 2, 2016, pp. 1-20; G. Masoni, *Rapsodia del sapere scolastico: storia del manuale e dei suoi attori nel Canton Ticino (1830-1914)*, PhD thesis, University of Lausanne, 2019.

¹³ A. Monnier-Silva, *Le Temps de dissertations. Chronique de l'accès des jeunes filles aux études supérieurs (Genève, XIXe-XXe)*, Genève, Droz, 2018.

¹⁴ B. Daunay, *État des recherches en didactique de la littérature*, «Revue française de pédagogie», 159, 2007, pp. 139-189.

¹⁵ A. Pons, *The Historiographical Foundations of Digital Public History*, in S. Noiret, M. Tebeau, G. Zaagsma (eds.), *Handbook of Digital Public History*, Berlin – Boston, De Gruyter Oldenbourg, 2022, pp. 19-33.

¹⁶ S. Noiret, M. Tebeau, G. Zaagsma, *Introduction*, in Noiret, Tebeau, Zaagsma (eds.), *Handbook of Digital Public History*, cit., p. 7.

¹⁷ E. Grandi, É. Ruiz, *Ce que le numérique fait à l'historien.ne*, «Diacronie. Studi di Storia Contemporanea», 10, 2012, p. 3.

by Perim and Grosvenor¹⁸ and Cauvin¹⁹, must then be rethought considering the new technological context facing society. Our research project meets the challenges posed by the digital revolution. One of the aims of the project is to collect and make available in Open Access all sources relating to the teaching of literature in French-speaking Switzerland and Ticino over the last two centuries, which implies both the collection of a substantial corpus and the use of digital tools to manage and share this corpus.

Given the extent of the corpus to be collected and the aims of the research project, our team had to develop a classification and data management system that accomplished the following: in the short – and medium-term, to provide ourselves with a searchable database enabling team members to make selections and circulate efficiently within the overall corpus; and in the longer term, to ensure that the system put in place facilitates the deposit of data in an external repository, in accordance with the commitments made to the Swiss National Science Foundation (SNSF)²⁰.

Therefore, we opted to deposit the sources collected onto a secure platform, with each source entered into a searchable database in Excel format, meaning it was necessary to consider the following beforehand: 1) the tree structure of our data platform and the logical grouping and prioritising of sources; 2) the relevant categories of information to be retained for describing sources (metadata); and 3) how to link the platform and database to enable the rapid location of documents in the latter.

The overall process involved several stages. First, to design the platform's tree structure and establish the database descriptors, we had to define the corpus to be collected and determine its characteristics. Then, we identified four sets of sources:

- 1) At the legislative level, all the texts (e.g., laws, regulations, circulars, decrees) relating to the organisation of the primary and secondary schools included in the project are of interest. Analysing these texts would allow us to understand the evolution of the cantonal school systems and establish an initial cross-periodisation of the cantons studied.
- 2) At the prescriptive level, the curricula and syllabi drawn up by the school authorities enable us to understand the evolution of the mother tongue as a

¹⁸ K. Perim, I. Grosvenor, *Future Past: Web Archives and Public History as Challenges for Historians of Education in Times of COVID-19*, in F. Herman, S. Braster, M.M. del Pozo Andrés, *Exhibiting the Past: Public Histories of Education*, Berlin – Boston, De Gruyter, 2022, pp. 177-196.

¹⁹ T. Cauvin, *Digital Public History in the United States*, in Noiret, Tebeau, Zaagsma (eds.), *Handbook of Digital Public History*, cit., pp. 235-242.

²⁰ On this subject, see the Subsidies Regulations of 27 February 2015, Article 47, URL: <https://www.snf.ch/media/fr/ICCrvpOHZ38Hbg5Y/allg_reglement_16_f.pdf> [last accessed: 16/09/2024].

school subject and the various ways in which literature is present depending on the levels and systems of education.

- 3) The textbooks and schoolbooks validated, prescribed, or both for teaching reading and literature facilitate the identification of the text corpus, preferred authors and intended purposes.
- 4) Finally, we are interested in pedagogical journals notably for access to debates on the teaching of literature and the positions of those involved.



Fig. 1. Identification of sources to be collected and grouping into sub-corpora

The focus then shifted to the criteria for grouping and classifying them. In view of the specific features of the Swiss context, it was necessary to determine the relevant entry according to the source type and periods involved and then the subsequent branchings. The following hierarchical criteria were defined:

- Criterion 1: Does the source concern one canton, several cantons, or a linguistic region?
- Criterion 2: Is Criterion 1 valid for the entire research period or does it vary from period to period?
- Criterion 3: Does the source concern a particular level of education?
- Criterion 4: Does the source concern a specific population (female or male pupils)?

We established the tree structure of our data platform based on these criteria (see Fig. 2). We began by identifying the source types for which the geographical criterion was relevant and then differentiate between legislation and regulations on the one hand, and textbooks and the pedagogical press on the other, for which this criterion was irrelevant. Textbooks, for example, may be used or produced by several cantons. Regarding legislation and regulations, while the geographical classification is relevant, the scale of their circulation may vary depending on the period. Thus, these sources were grouped first by canton until the 1970s and then according to a regional factor determined by the process of intercantonal harmonisation that was emerging at that time. The subdivisions within each first-level file follow an internal logic (see Fig. 2).

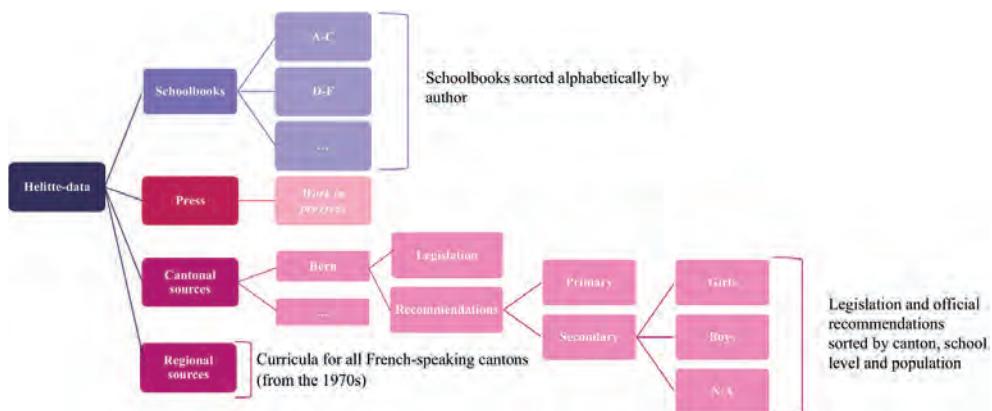


Fig. 2. Tree structure of the data storage platform

While designing the tree structure, we had to propose other possible corpus entries and gather information about the sources collected. So, we created a database in Excel format of all the sources deposited onto the platform. For the database to be searchable, we developed a series of descriptors which are:

- Identification of the source: source type, title, author or authors, date and place of publication.
- Elements relating to its use: canton, level of education, institution and population concerned.
- Provenance of the source: place, archive number, call number.

These descriptors are divided into two categories: 1) searchable descriptors and 2) other characteristics deemed necessary but not used for sorting. These criteria were established primarily to facilitate our research into the history of the teaching of literature in French-speaking Switzerland and Ticino. The next challenge was adapting a platform to make it available to an audience of not only researchers but also non-specialists, with a view to setting up a public history of education project.

4. Mapping the Digital Public History and the Public History of Education

The triptych composed of digital humanities, digital history and public history is forcing changes in how historical content is communicated and the sources from which it derives. Historians are, thus, led to contemplate the different ways of mediating between the results of research and a non-academic audience; in turn, the need arises to (re)think the way in which historical research is carried out²¹. Therefore, we are currently adopting a

²¹ Herman, Braster, del Pozo Andrés, *Exhibiting the Past: Public Histories of Education*, cit.

meta-position, critically examining our own data dissemination practices and objectives.

These considerations can be incorporated into more profound reflections on the public and, subsequently, social role that historical knowledge is called upon to play in society today²². One response is provided by the possibilities outlined by public history and its application in the field of history of education which, as Bandini reminds us, is a discipline at the crossroads of sociology, anthropology, psychology and pedagogy²³.

Public history was born in the United States between the 1970s and 1980s as a response to the gap between social needs and academic research²⁴. In this context and in response to this lack, historical methods and approaches were adapted to promote collaborative study and a broader conception of history that appealed to a wider public beyond the academic sphere²⁵. The objective of public history is to valorise history while examining the reasons for the discipline's existence and its role within civil society as a key to understanding the present, with this change in perspective also impacting the way history is taught and shared²⁶.

Outside the English-speaking world, Italy has been a pioneer in the development of public history in Europe. From the end of the 1990s onwards, public history featured in initiatives led by associations; ten years later, it was also at the core of reflections of the scientific community²⁷. These years saw what Cauvin describes as a «new process of internationalisation» of public history, which reflects the interest shared at international level in the way public history was conceived, developed and practised²⁸. Within this dynamic context, several Manifestos were being drawn up with a view to defining the objec-

²² G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019; N. Offenstadt, *L'histoire un combat au présent*, Paris, Les éditions Textuel, 2014.

²³ G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in Bandini, Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit., p. 44.

²⁴ T. Cauvin, *The Rise of Public History: An International Perspective*, «Historia Crítica», 68, 2018, pp. 3-26.

²⁵ S. Noiret, “Public History” e “storia pubblica” nella rete, «Ricerche storiche», 2-3, pp. 257-327.

²⁶ G. Merlo, *Il museo dell'educazione: una nuova prospettiva di Public History per la formazione docente*, in Bandini, Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit., pp. 91-101.

²⁷ M. D'Ascenzo, *Esperienze di Public History of Education nell'Università di Bologna, tra ricerca scientifica e didattica*, in Bandini, Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit., p. 211.

²⁸ T. Cauvin, *Public History. A Textbook of Practice*, New York, Routledge, 2016; Id., *The Rise of Public History: An International Perspective*, cit.; S. Noiret, *Digital Public History*, in D. M. Dean (eds.), *A Companion to Public History*, London, Wiley, 2018.

tives and spheres of action of public history and public history of education²⁹. Finally, in 2016, the Italian Public History Association³⁰, the first national public history association in Europe, was created³¹.

Public history has been more widely addressed by scientific communities in other European countries since the 2010s³². On the other hand, in Switzerland, as highlighted in the last issue of *Traverse* edited by Asmussen, Binnenkade, Gillabert, Schubert and Späti, public history is only rarely institutionalised in research and teaching at Swiss universities and colleges of education³³.

4.1 A Selection of Digital (Public) History Projects in Switzerland

Since the end of the 1990s, there have been several projects in Switzerland aimed at achieving, implicitly, some of the objectives of public history. These include the open archives *Memoriav*, *Archimob*, *notreHistoire.ch* and *Swiss Sports History*. Focusing on these examples will allow for identifying what is necessary to establish a public history of education.

The *Memoriav* association was founded in 1995 through collaboration between several national institutions involved in managing and promoting audiovisual archives³⁴. Since its creation, *Memoriav* has been actively and sustainably committed to the preservation, enhancement and widespread use of Switzerland's audiovisual heritage³⁵. This heritage has been available to the public since 2001 through the open archive *Memobase*³⁶. Recently, public par-

²⁹ Examples: J. Guldi, D. Armitage, *The History Manifesto*, Cambridge, Cambridge University Press, 2014; AIPH, *Manifesto della Public History italiana*, 2018; G. Bandini, *Tempi duri per la storia. Il contributo della Public History of Education alla consapevolezza delle nostre complesse identità*, in G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022, pp. 95-110; Herman, Braster, del Pozo Andrés, *Towards à Public History of Education: A Manifesto*, cit., pp.1-35.

³⁰ URL: <<https://aiph.hypotheses.org>> [last accessed: 08/11/2023].

³¹ Cauvin, *The Rise of Public History: An International Perspective*, cit. p. 20.

³² See, for example, the research centre and university courses offered in Luxembourg, URL: <<https://www.c2dh.uni.lu/fr/research-areas/histoire-publique>> [last accessed: 08/11/2023].

³³ *Traverse 2023/3, Das Material der Public History*. Issue edited by T. Asmussen, A. Binnenkade, M. Gillabert, Y. Schubert and C. Späti. URL: <<https://revue-traverse.ch/fr/ausgabe/2023-3/>> [last accessed: 16/01/2024].

This statement needs to be qualified. Some universities and tertiary education institutions offer training in this field. This is the case of the University of Fribourg, which offers a master's degree with a focus on public history (URL: <<https://studies.unifr.ch/fr/master/hist/history-didactics/>> [last accessed: 08/11/2023]).

³⁴ See the *Memoriav* website, URL: <<https://memoriav.ch/en/memoriav/>> [last accessed: 16/01/2024].

³⁵ URL: <<https://memoriav.ch/fr/mission/>> [last accessed: 15/01/2024].

³⁶ URL: <<https://memobase.ch/fr/start>> [last accessed: 08/11/2023]. *Memobase* currently

ticipation in preservation activity has been questioned and new categories of support and conservation are now taking shape³⁷. However, as per Noiret, Tebeau and Zaagsma's definition, *digital public history* «entails the combination of academic knowledge of history with modern digital communication practices to engage the past while incorporating user-generated content and sharing authority with participating communities and publics»³⁸. Hence, it leads to the establishment of methods by which «historians and their publics, in mutual interaction and co-dependency, gather, collect, consume, disseminate, and engage with history and its sources»³⁹.

In 1998, Memoriav helped to found Archimob (*Archives de la mobilisation*). In a controversial context in which Switzerland was questioning its role in the Second World War⁴⁰, Archimob was created with the aim of collecting testimonies about this period. Five hundred and fifty-five interviews were conducted, and their recordings helped to build this audiovisual memory⁴¹. While this project has proved successful, its conservation is now a matter of concern. Currently, only the index is available online, and the archive is difficult to access for non-specialists. As Fink points out, ensuring its survival is, at least for now, a challenge⁴². While Memoriav has done well digitising and recording the original tapes on hard disks, making these archives accessible and bringing them up to date in Swiss history requires financial resources and institutional commitment. This case study shows the importance of adopting a long-term vision when collecting audiovisual and written archives and making them available permanently to the public.

Active public participation in creating an open archive to promote the written and audiovisual heritage of Switzerland is at the heart of the multilingual and multicultural *notreHistoire.ch* project set up by the Foundation for the Preservation and Promotion of the Audiovisual Heritage of Swiss Radio and Television (FONSART⁴³). The portal, first launched in French-speaking Switzerland (2009), then in Romansch-speaking and Italian-speaking Switzerland (2017) and, finally, in German-speaking Switzerland (2023), invites the public to publish, participate and explore Swiss history in order to build a collective

brings together the archives of 67 institutions, with a total of approximately 400,000 documents (data provided by the foundation for the period up to 2020).

³⁷ URLs <https://memoriav.ch/wp-content/uploads/2024/05/Memoriav_Geschaeftsbericht_2023_IT.pdf> [last accessed: 10/11/2024].

³⁸ S. Noiret, M. Tebeau, G. Zaagsma, *Introduction*, in Noiret, Tebeau, Zaagsma (eds.), *Handbook of Digital Public History*, cit., p. 3.

³⁹ Ivi, p. 14.

⁴⁰ See N. Fink, *L'histoire publique aux oubliettes: Archimob*, «Public History Weekly: The international Blogjournal» 6, p. 35. URL: <<https://public-history-weekly.degruyter.com/6-2018-35/archimob/>> [last accessed: 22/01/2024].

⁴¹ URL: <<http://archimob.ch/fr/home/>> [last accessed: 15/01/2024].

⁴² Fink, *L'histoire publique aux oubliettes: Archimob*, cit., p. 35.

⁴³ URL: <<https://www.fonsart.ch>> [last accessed: 08/11/2023].

memory and bring the history of the different parts of Switzerland closer to the public⁴⁴. The editorial teams manage the portals and act as moderators⁴⁵.

However, the example of this project raises questions about public participation, given, for example, the nostalgic vision of the past portrayed in some posts. The site raises questions about co-participation and the sharing of authority between historians and a non-expert public in creating and disseminating archives and, by extension, the collective memory that flows from them. As Bandini points out, it is essential to support the public in the development of a historical approach in order to encourage a critical view of the object studied and shared⁴⁶.

Finally, in 2018, a project to create a digital portal in three national languages (German, French and Italian) on the history of Swiss sport was launched. Combining digital history and public history, Swiss Sports History⁴⁷ aims to facilitate access to the history of sport for different audiences, in particular researchers, the media and schools. To that end, work is being done in the following areas: making numerous audiovisual sources available; raising the profile of inventories of sources and offering support to associations for the preservation of their archives with a view to a history of sport; making research results prepared for schools and sports clubs available. The portal also acts as a mediator, bringing together contemporary witnesses to the history of sport, such as Swiss sport personalities, with the public. It is supported by the SNSF through the Agora instrument and funded by a private foundation and the University of Lucerne⁴⁸. The initiative combines making sources available for research and disseminating scientific knowledge while acting as a unifying force for several institutions and players in sport history, notably thanks to what has been termed an *intermediation*, which has been drawn up with the assistance of a history specialist to help users quickly find the content that answers their questions.

⁴⁴ URL: <<https://notrehistoire.ch/pages/a-propos>> [last accessed: 08/11/2023].

⁴⁵ The various portals now have 10,798 registered users (as counted by us on 08.11.2023). These users have shared a total of 137,427 documents (as counted by us on 08.11.2023). The portal includes as users several institutions.

⁴⁶ Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, cit., pp. 41-53.

⁴⁷ URL: <<https://www.sportshistory.ch>> [last accessed: 22/01/2024].

⁴⁸ This project is co-directed by Professors M. Jucker (University of Lucerne) and C. Koller (Swiss Social Archives). Swiss Sport History, Communiqué de presse. Lancement de la *Swiss Sports History: vivre, préserver et explorer l'histoire Suisse du sport en ligne*, University of Lucerne, 2019. URL: <https://www.sportshistory.ch/site/assets/files/3157/communique_de_presse_ssh.pdf> [last accessed: 22/01/2024].

4.2 *Applications of Public History to the Field of Education*

Public history is also attracting interest from the international community of history of education researchers. Here, too, Italy occupies a central position. In 2019, Bandini and Oliviero published a collective work on the need to rethink the history of education in the light of public history in order to bring academic knowledge closer to educational contexts⁴⁹. In his studies, Bandini shows the potential of orienting the history of education towards public history, particularly in the context of teacher training. According to Bandini, offering teachers a public history of education would enable them to become aware of their role in the past in order to identify the characteristics still active and in motion and discard the prejudices and summary classifications, reinforced by tradition and habit, which frame reality⁵⁰. At international level, the same debate is being taken up by Herman, Braster and del Pozo Andrés, who highlight how the current societal context encourages historians of education to turn to public history to make their research results accessible and tangible⁵¹. They state that «now questions such as how do we attract audiences, how do we keep them interested? and how do we make history accessible to them? become key forcing them more than ever to also think in terms of the musealization, mediatization, digitalization, aestheticization as well as playification of the history of education»⁵². These needs led them to draw up a *Manifesto of Public history of education*⁵³. Among the eight constituent principles outlined in the text, the following, in particular, caught our attention: the need to make the histories of education accessible (principle 1) so that the past can be offered as a frame of reference capable of bringing difference into people's lives (principle 7) while reflecting on a transmission capable of restoring the plurality of our societies (principle 8).

As with the place given to public history in the academic context, the public history of education does not seem to be adequately valued or institutionalised within Swiss universities. However, in this case too, it is possible to highlight a series of projects and associations active in the field of education and which touch (implicitly and explicitly) on some of the objectives at the heart of the public history of education. Most of these associations are rooted in the cantons and aim to promote and preserve their tangible and intangible educa-

⁴⁹ Bandini, Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit.

⁵⁰ Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, cit., pp. 45-46.

⁵¹ Herman, Braster, del Pozo Andrés, *Towards a Public History of Education: A Manifesto*, cit.

⁵² Ivi, p. 12.

⁵³ See Herman, Braster, del Pozo Andrés, *Towards a Public History of Education: A Manifesto*, cit.

tional heritage. By way of example, we might mention the *Cercle d'études Grégoire Girard*⁵⁴ and the *Centre de documentation et de recherche Pestalozzi*⁵⁵, whose heritage preservation and enhancement projects are linked respectively to the figures of the two pedagogues and their educational thinking. Other associations, such as the *Fondation vandoise du patrimoine scolaire*⁵⁶, have set similar objectives but do not limit themselves to associating their efforts to promote and conserve heritage (intangible and tangible) with a single educational figure.

Of a different nature and on a different scale is the project initiated by the History of Education Switzerland platform¹⁹. Created with the support of the SNSF, this open archive project continues its work thanks to the support of the *History of Education Switzerland Association*⁵⁷. The platform aims to enable «researchers, students, teachers and interested members of the public to carry out discipline-specific and multilingual research on sources and data relating to the history of education research in Switzerland»⁵⁸. It also strives to give researchers the opportunity to publish historical research data on education as per the SNSF's Open Research Data strategy⁵⁹. Although essential for the disseminating archives relating to the history of education, this project does not allow the public to participate actively in creating and preserving history.

A final example of the public history of education in Switzerland is the very recent project *150° – Passato, presente e future della formazione docenti in Ticino*, run by the University of Applied Sciences of Italian Switzerland's Department of Education and Learning to mark the 150th anniversary of the founding of the teacher training college in Ticino⁶⁰. The platform uses an interactive timeline with direct access to sources and presents the history of the teacher training institution in the Italian-speaking canton. Finally, the website provides access to episodes of the podcast *racconta la tua storia* [Tell us your story], which was created with the participation of the public, who were invited to share their professional and personal experiences that intersected at one time or another with the history of the institution itself. This participatory project has enabled us to retrace a multi-faceted history of teacher training in Ticino, weaving a genuine dialogue between history and memory.

⁵⁴ URL: <<https://cerclegregorégirard.ch>> [last accessed: 16/01/2024].

⁵⁵ URL: <<http://www.centrepestalozzi.ch/accueil>> [last accessed: 16/01/2024].

⁵⁶ See <<https://www.musee-ecoles.ch/fr>> [last accessed: 16/01/2024].

⁵⁷ See <<https://verein.bildungsgeschichte.ch>> [last accessed: 16/01/2024].

⁵⁸ URL: <<https://www.bildungsgeschichte.ch/en/about/>> [last accessed: 16/01/2024].

⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁰ URL: <<https://150magistrale.supsi.ch/mostra-150-anni/>> [last accessed: 16/01/2024].

5. Some Points to Consider When Setting Up a Digital Public History of Education Project: Concluding Remarks

The public history projects mentioned in this paper are particularly inspiring and enable us to determine what institutional and financial possibilities might exist in the multilingual Swiss context. In addition, existing inventories and initiatives in the history of education aim to achieve objectives related to public history. Our research project could thus make the most of the archives still housed in public educational institutions while mediating between this content and the target audiences, including curriculum designers, trainers and teachers, enabling them to frame the current debates on the teaching of literature in Switzerland in a more complex historical context. Including the launch of our platform in a national approach to the development of sources would then allow us to highlight our data while ensuring active dissemination and networking. Moreover, consulting educational institutions and the public would let us continue collecting sources in association with our thematic priorities while diversifying their archival nature for posterity.

To achieve these goals, we have identified six points to consider when setting up a digital public history of education project. We have determined these points based on the Manifesto by Herman, Braster and del Pozo Andrés⁶¹, which we have compared with the examples presented in the previous section. They are as follows:

- 1) Ensuring the sustainability of such a project means anticipating the institutional, financial, infrastructural and technical needs over the long term. It is a question of not only setting up a public history of education project, but also of thinking about its sustainability.
- 2) Multiplying communication channels in order to reach a variety of audiences using different communication tools.
- 3) This means opening up a shared space for discussion. A conscious digital public history of education anticipates which audience or audiences could potentially join the initiative and, thus, guarantees a plurality of stakeholders. As a result, it also examines what audiences might be absent and tries to retrace its history.
- 4) Putting various sources into dialogue so that history, individual memory and collective memory come together. This dialogue must be contextualised to facilitate analysis and not treat each source as anecdotal but as part of a complex and plural system of sources.

⁶¹ Herman, Braster, del Pozo Andrés, *Towards a Public History of Education: A Manifesto*, cit. Although, as highlighted in the previous sections, several manifestos related to the public history of education have been drawn up, we have chosen to follow the one by F. Herman, S. Braster, M.M. del Pozo Andrés as it fits and retraces the reflections proposed by the manifestos that preceded it.

- 5) Assume the position of historical mediator in order to help the public appropriate the tools of the trade. The aim of this approach is to encourage all those involved to develop a critical position and reflexivity.
- 6) Occupy the offline public space in order to inscribe these stories in a concrete reality outside the digital world and give the history of education a tangible frame of reference.

These points should serve as guidelines so that the digital public history of education is not just a showcase but a laboratory facilitating encounters between audiences, researchers, sources and their histories.

Bibliography

- Bandini G., Bianchini P., Borruso F., Brunelli M., Oliviero S. (a cura di), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022.
- Bandini G., Oliviero S. (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Cauvin T., *The Rise of Public History: An International Perspective*, «Historia Crítica», 68, 2018, pp. 3-26.
- Cauvin T., *Public History. A Textbook of Practice*, New York, Routledge, 2016.
- Choppin A., *Les manuels scolaires: histoires et actualité*, Paris, Hachette, 1992.
- Dean D. M. (ed.), *A Companion to Public History*, London, Wiley, 2018.
- Dias-Chiaruttini A., Cohen-Azria C. (sous la direction de), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture: fondements d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires de Septentrion, 2017.
- Daunay B., État des recherches *en didactique de la littérature*, «Revue française de pédagogie», 159, 2007, pp. 139-189.
- Durand G., Hofstetter R., Pasquier G., *Les bâtisseurs de l'école romande*, Chêne-Bourg, Georg, 2015.
- Fontaine A., Masoni G., *Circolazioni transnazionali di letture morali nell'Europa del secolo lungo. Una storia di transfert culturali*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 23, 2016, pp. 20-37.
- Grandi E., Ruiz É., *Ce que le numérique fait à l'historien.ne*, «Diacronie. Studi di Storia Contemporanea», 10, 2012.
- Guldi J., Armitage D., *The History Manifesto*, Cambridge, Cambridge University Press, 2014.
- Herman F., Braster S., del Pozo Andrés M.M., *Exhibiting the Past: Public Histories of Education*, Berlin – Boston, De Gruyter, 2022.
- Hofstetter R., *La Suisse et l'enseignement aux XIXe-XXe siècles. Le prototype d'une «fédération d'États enseignants»?* «Histoire de l'éducation», 134, 2012, pp. 59-80.
- Monnier-Silva A., *Le Temps de dissertations. Chronique de l'accès des jeunes filles aux études supérieurs (Genève, XIXe-XXe)*, Genève, Droz, 2018.

- Monnier-Silva A., Tinembart S., Darme-Xu A., Masoni G., Spreafico A., *Le processus de didactisation du texte littéraire dans l'enseignement primaireen Suisse (Suisse romande et Tessin, 1890-1980)*, «Didactiques & Disciplines», 1, 1, 2023, pp. 29-48.
- Noiret S., Tebeau M., Zaagsma G. (eds.), *Handbook of Digital Public History*, Berlin – Boston, De Gruyter Oldenbourg, 2022.
- Offenstadt N., *L'histoire un combat au présent*, Paris, Les éditions Textuel, 2014.
- Schneuwly B. et al., *Enseignement de la langue première «Deutsch» – «Français». Remarques sur l'histoire de la discipline en Suisse (~1840 à ~1990) dans une perspective comparative*, «Forumlecture», 2, 2016, pp. 1-20.
- Tinembart S., *Le manuel scolaire de français, entre production locale et fabrique de savoirs. Le cas des manuels et de leurs concepteurs dans le canton de Vaud au 19e siècle*, PhD thesis, University of Geneva, 2015.
- Wagnon S. (sous la direction de), *Normes, disciplines et manuels scolaires*, Bruxelles, Peter Lang, 2022.

Serge Noiret*

Public History (of Education) and Applied History Manifestos' 2011-2023

ABSTRACT: This contribution aims to describe briefly what is Public History and how this sub-field of the history discipline (from now on PH), with its historical path in the last fifty years, its methods, and applied practices, can enrich the knowledge of History and Memory as a participative and applied activity for the present. One of these activities is the Public History of Education, for which PH fosters the need to engage locally with students and their families also outside the classroom and looking at how the past and memories are displayed in public spaces and emphasizing the importance of direct involvement of local communities with their pasts and memories. Public History and its sub-field of public History of education are applied disciplines in and for the present. However, good practices and ethical issues are sometimes summarized when producing disciplinary manifestos. This essay will engage with different history manifestos and their importance in describing the hermeneutic of Public and Applied History in the 21st century.

KEYWORDS: Public History, Applied History, Digital Public History, Public History of Education, Manifestos.

1. Introduction: Let us clarify what Public History is about

The discipline of Public History aims to share a “public sense” of history for a better society, publicly aware of its past¹. Doing this implies using a non-trivial reflection on how to work with the past in museums, exhibitions, historic parks, archives, libraries, archaeological sites, re-enactments, and com-

* Serge Noiret is visiting fellow in the Department of History & Civilisation at the European University Institute, (Florence, Italy). He was co-founder of the International Federation for Public History (IFPH-FIHP) and he was its first president (2012-2017). ORCID: 0000-0001-9474-9845. Associazione Italiana di Public History, serge.noiret@alumni.eui.eu.

¹ H. Kean, *People, Historians, and the Public History: Demystifying the Process of History Making*, in *Professional practices of Public History in Britain* «The Public Historian» 32/3, August 2010, pp. 25-38 (p. 27 on Raphael Samuel's approach to PH) and, from the same author, *Public History as a Social Form of Knowledge*, in J.B. Gardner, P. Hamilton (eds.), *The Oxford Handbook of Public History*, Oxford, Oxford University Press, 2017 (Oxford Handbooks Online). See also P. Ashton, H. Kean (eds.), *People and Their Pasts: Public History Today*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2009.

memorations or through all media outlets. Public History has followed its own past path and methods in each country and developed at different times².

PH has long been part of the methodological toolkit of many professionals dealing with the historical and memorial dimensions of education, Memory, material, and intangible heritage. PH is an international *glocal* discipline. It engages with local communities using universally applicable methods³. Even though there were earlier practices in the early 20th century⁴, PH emerged as a discipline of History only in the 1970s, thanks to the pioneering work of American and British historians.

Public historians are a different type of historian compared to academic historians. An academic historian almost always works alone, uses traditional archives, prefers specialization in research topics, writes books and essays, and often distrusts technology. The audience he addresses comprises colleagues and students; the recipient is passive, and he is the only research authority for whom History is the true testimony of the past. In contrast, a “public” historian works in a network, uses all types of sources, is interdisciplinary, writes, films, draws, takes photographs, and communicates history in many ways, even in museums and through digital means and with every media available. He is at ease online, and with digital media, he addresses every type of audience, making sure to identify them; he interacts with the local communities and different publics. For a public historian, making History is part of a collective process that presupposes sharing authority with the public and other professionals. Historians practicing PH may serve both the public and private sectors in many ways, such as doing original research and consulting on the past for different types of “clients”. Most importantly, a “public” historian thinks that his work on history and Memory is valuable and serves the present.

Public History can be briefly summarized through ten propositions:

- 1) Public History has a different history in each country and promotes *glocal* practices with the past and Memory in the public and private spheres
- 2) PH can be taught in universities but is carried out outside the academy.
- 3) PH investigates individual and collective memories in the present.
- 4) PH promotes applied and collaborative practices in society with the public and other professionals and with “amateur” historians
- 5) The practices of PH often lead to sharing authority and building historical knowledge with others/ the public/ local communities.
- 6) PH tends towards interdisciplinarity in its collaborative practices.

² This paragraph is derived from Serge Noiret: *The Birth of a New Discipline of the Past? Public History in Italy*, «Ricerche Storiche», 48, 3, September-December 2019, pp. 131-165.

³ S. Noiret, Th. Cauvin: *Internationalizing Public History* in *Oxford Handbook of Public History*, cit., pp. 25-43, pp. 26-27.

⁴ B.F. Shambaugh, *Applied history*, Iowa City, Iowa, State Historical Society of Iowa, 1912.

- 7) PH communicates content using all media for its narratives and accomplishments.
- 8) Public Historians produce new documents and sources and conducts original and innovative research with and for local communities.
- 9) PH is practiced in and with all territorial heritage institutions that deal with the past like Museums, Archives and Libraries.
- 10) Who is practicing PH promotes the usefulness of all pasts – from the whole Anthropocene – in and for the present.

2. The awareness of places and their heritage communities: the Faro Convention (2005)

PH operates globally, emphasizing that history is alive, relevant, applicable to the present, and publicly valuable for dealing with individual and collective memories and cultural and anthropological identities. It can also be applied in educational contexts. Its main characteristics include its professional practitioners' interdisciplinary openness to engaging in participative activities with communities willing to contribute to their history, heritage preservation, and *memorystapes*. The concept of heritage community focuses on the presence of the past and Memory in public spaces from the people's point of view.

Public historians studying intangible individual and collective memories connected to places and landscapes fit the purposes of the UNESCO (2003) and Council of Europe (2005) conventions on cultural heritage as social assets directly inherited from the communities they belong to. Involving citizens actively in the management of that heritage is implicit in the provisions of the *Faro Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*⁵. The *Faro Convention*, signed by Italy in 2020⁶, updated the 2003 UNESCO convention on intangible heritage, adding the role of local communities in identifying their heritage, underlining the intrinsic relationship between cultural heritage and heritage communities, made up of a «set of resources inherited from the past that populations identify as a reflection and expression of their continuously evolving values, beliefs, knowledge and traditions».

The *Faro Convention* starts with the idea that knowledge and use of heritage are part of citizens' right to participate in cultural life, as they are

⁵ Council of Europe: *Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*, URL: <<https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list?module=treaty-detail&treatynum=199>> [last accessed: 16/09/2024].

⁶ Law of the 1st October 2020, n. 133, “Ratifica ed esecuzione della Convenzione quadro del Consiglio d’Europa sul valore del patrimonio culturale per la società, fatta a Faro il 27 ottobre 2005”, URL: <<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2020;133>> [last accessed: 16/09/2024].

concerned with human rights and democracy. The Convention promotes a broader understanding of heritage and its relationship with communities and society and encourages us to recognize that urban and landscape objects and places are not, in themselves, what is essential about cultural heritage: heritage is about social and cultural values they represent and are made of intangible meanings and uses that people and education attribute to them.

The Convention thus highlights the History rather than the aesthetics of heritage when it says, «Cultural heritage is a group of resources inherited from the past which people identify, independently of ownership, as a reflection and expression of their constantly evolving values, beliefs, knowledge and traditions. It includes all aspects of the environment resulting from the interaction between people and places through time»⁷.

The intention was to move from a bureaucratic and administrative definition of material cultural heritage to a public and participatory one of heritage communities, which gave an essential and continuously evolving value to the History of heritage. The mourned Massimo Montella, who was professor of Economics and Management of Cultural Heritage, wrote that «the survival and ultimate meaning of cultural heritage depend on society's way of thinking, rather than on that formalized in institutions and legal provisions which may no longer respond to the need [...]. A landscape heritage historian like Rossano Pazzagli underlines the importance of the participation of local populations in the «awareness of the place» or in the construction of an identity heritage that also involves a collective memory of the industrious local communities⁸. «Awareness of local places» can be achieved by learning about the past using applied participative activities developed a the public History of education applied to and with local communities that inherited their heritage.

PH looks at individual and collective meanings and plural identities made of material heritages and, even more, intangible ones. The research and then the storytelling of territorial community life stories mentioned earlier – often through the application of oral history practices – are based on a transdisciplinary analytical perspective, focusing on the changing cultural role of past experiences in shaping multiple identities and social affiliations⁹. Public historians and other social scientists analyze how memories have reached the

⁷ *Ibid.*

⁸ R. Pazzagli, *Dalla storia della siderurgia ai beni culturali nell'Alta Maremma. Note sul contributo di Ivan Tognarini*, in A. Nesti and M. Pierulivo (eds.), *La siderurgia italiana. Tra storia economica e archeologia industriale – In onore di Ivan Tognarini – Atti del Convegno di studi (Piombino, 4-5 marzo 2016)*, Pisa, Pacini Editore, 2017, pp. 107-114, here, p. 110.

⁹ See #Memorecord, the project to collect the memories of migrants in Luxembourg by Anita Lucchesi, URL: <<https://memorecord.uni.lu/>> [last accessed: 16/09/2024]. For a collection of migrants' narratives of their journey toward Europe, see L. Passerini, *Conversations on Visual Memory*, European University Institute, Department of History and Civilization, 2018 <<https://cadmus.eui.eu/handle/1814/60164>> [last accessed: 16/09/2024].

present and actively focus on their changing perception or persistence through generations, feeding into the intangible heritage and shaping the definition of identity, as investigated by Levy-Strauss¹⁰.

Engaging with the study of cultural and historical heritage is part of Public History as a new sub-discipline of the past.

Giuliano Volpe, professor of archaeological research methodology, wrote a 2015 cultural heritage manifesto in which an interdisciplinary approach to such a path involves the direct participation of citizens and their communities¹¹. In his Manifesto, creating archaeological parks and museums for a «renewed awareness of places» has become essential to local communities' social and economic identity¹². This can be done by promoting cultural paths in a local eco-systems that privileges the historical identity of the territories and their populations through various participatory cultural activities. This applies perfectly in the educational eco-system and its components, teachers, pupils, families, local cultural heritage institutions (museums, archives, libraries) and cultural associations based in specific territories and their active communities.

What does this Manifesto have in common with the many other manifestos published during the 21st century following the crisis of a history profession that was also affected by the overwhelming impact of the new digital technologies and web-based platforms? The need to deal with these profound social changes affected the creation of open and participative knowledge, taking care of both the globalization of societies and the impact of the digital revolution, which promoted individuals as social actors through web-based portals.

3. The premises of the Italian Public History Manifesto

Before looking at public and applied history manifestos, let us examine the word's definition, first use, and etymology.

A *Manifesto* is «a mission statement or other document written and disseminated by an individual or group to enumerate or expound the guiding principles and beliefs that inform their actions». The word “manifesto” – as a substantive – derives from Italian. In Niccolò Tommaseo's *Dizionario della Lingua Italiana*, for “manifesto” we read: «writing made by anyone to make public his reasons, his business, a book [...]»¹³. In Italian, “manifesto” was

¹⁰ C. Levi-Strauss, *L'identité*, Paris, Presses Universitaires de France, 1995.

¹¹ G. Volpe, *Patrimonio al futuro. Un manifesto per i beni culturali e il paesaggio*, Milano, Electa, 2015.

¹² See Pazzagli, *Dalla storia della siderurgia ai beni culturali nell'Alta Maremma*, cit., p. 109.

¹³ Italian original quote: «Scrittura fatta da chicchessia per fare pubbliche le sue ragioni,

used for the first time between 1640 and 1650¹⁴ in declarations during the Franco-Spanish wars, as explained in Diderot and D'Alembert's *Encyclopédie*¹⁵. In the *Encyclopedia Britannica*¹⁶, a manifesto is:

A document publicly declaring the position or program of its issuer. A manifesto advances a set of ideas, opinions, or views but can also lay out a plan of action. While it can address any topic, it most often concerns art, literature, or politics. Manifestos are generally written in the name of a group sharing a common perspective, ideology, or purpose rather than in the name of a single individual. Manifestos often mark adopting a new vision, approach, program, or genre [...].

Carl Marx's 1848 *Manifesto of the Communist Party*¹⁷ and the "non-communist Manifesto" written by Walt Whitman Rostow, which talks about the stages of economic growth, announces the future based on an analysis of the present¹⁸. The *Manifesto Futurista* was written before WW1 by Filippo Tommaso Marinetti and published in 1909. André Breton's 1924 *Manifeste du Surréalisme* celebrated its centenary in October 2024¹⁹. In art, literature, or the political realm, manifestos announce a turnover, a new era, and the passing of the past. They are often promoted by minorities, an avant-garde announcing what is coming.

Due to the new millennium digital revolution that renovated methods and practices also in the field of History, the *Manifeste des Digital Humanities*, discussed collectively and launched during THATCamp Paris in 2010, must be

una sua impresa, un libro». *Manifesto* in Tommaseo online, <<https://www.tommaseobellini.it/#/items/69758>> [last accessed: 17/09/2024].

¹⁴ Manifesto in *Scrittura o dichiarazione pubblica, annunzio, avviso*, in Ottorino Pianigiani, *Vocabolario Etimologico della lingua italiana*, Roma-Milano, Società editrice Dante Alighieri di Albrighti & Segati, 1907, 2 vols <<http://www.etimo.it/?term=manifesto>> [last accessed: 17/09/2024] (also available through the Internet Archive, <<https://archive.org/details/vocabolarioetim00piangoog>> [last accessed: 17/09/2024]).

¹⁵ In the *Encyclopédie*, a «manifeste» is a «*déclaration que font les Princes, & autres puissances, par un écrit public, des raisons & moyens sur lesquels ils fondent leurs droits & leurs préentions, en commençant quelque guerre, ou autre entreprise; c'est en deux mots l'apologie de leur conduite*». MANIFESTE, s. m. (*Droit polit.*) dans The Project for American and French Research on the Treasury of the French Language (ARTFL): *Encyclopédie, ou Dictionnaire Raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers*, University of Chicago, 2001 and also the *Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une société de gens de lettres. Mis en ordre & publié par M. Diderot ... & quant à la partie mathématique, par M. d'Alembert*, Volume 19, Genève [Paris & Neufchastel], 1772, pp. 1754-1772.

¹⁶ André Munro, *Manifesto*, <<https://www.britannica.com/topic/manifesto>> [last accessed 01/02/2024].

¹⁷ *The Communist Manifesto by Marx and Engels*, in *Encyclopédia Britannica*, <<https://www.britannica.com/topic/The-Communist-Manifesto>> [last accessed 01/02/2024].

¹⁸ W.W. Rostow: *The Stages of Economic Growth: a Non-Communist Manifesto*, London, Cambridge University Press, 1971, 2nd edition.

¹⁹ A. Breton, *Manifeste du surréalisme*, Paris, Éditions du Sagittaire, 1924, new edition, 1929.

mentioned as a significant declaration that considers what changed in the Humanities (and History) following the digital turn²⁰. The *Manifesto* announced many issues further discussed in the Public and Applied History Manifesto some years later, especially the opening to citizens' forms of direct engagement and collaboration of the public in producing, learning, and sharing knowledge in the humanities. The digital turn (and the digital public turn) has profoundly transformed public history practices and how historians work with archives. They co-produce knowledge about the past and collective memories in open and participative ways with their public and communicate such knowledge for and with the public.

In 2014, Tommaso Detti – an Italian contemporary historian and former president of the *Italian Society for the Study of Contemporary History*, SISS-CO – wrote that History has to offer applied public goals for explaining the present²¹. According to Detti, contemporaneity in Italy intertwines different temporalities that define a specific Italian vision of the national past. Due to this convergence of all pasts towards the present, the importance of a *longue durée* time dimension in explaining contemporary issues remained unaltered. Detti stigmatized historians as having lost their social role and capacity to promote such a complex interpretation of the past and the difficulty for academic historians to engage with a broader public and make the past relevant in contemporary culture.

In 2014, the crisis of history and the history profession was discussed in a pamphlet by Jo Guldi and David Armitage, which has been widely commented on worldwide, translated, and commented on in Italy²². Armitage and Guldi ask historians to adapt their methods and skills to fight for a well-recognized and more effective public role: one that they have lost, entrenched as they are in their academic certainties and petty low-range historiography and trapped in a dialogue with few peers, ignored by the wider public. Aiming to open historians' knowledge to the broader public and incorporate new digital tech-

²⁰ M. Dacos, *Manifeste des Digital humanities*, à THATCamp Paris, 18th and 19th of May 2010, URL: <<http://tcp.hypotheses.org/318>> [last accessed: 17/09/2024].

²¹ T. Detti, *Lo storico come figura sociale, relazione inaugurale presso la Giunta Centrale per gli Studi Storici, L'organizzazione della ricerca storica in Italia*, convegno, Roma, 16-17 dicembre 2014, in A. Giardina, M.A. Visceglia (eds.), *L'organizzazione della ricerca storica in Italia: nell'ottantesimo anniversario della Giunta centrale per gli studi storici*, Roma, Viella, 2018, pp. 247-309.

²² J. Guldi, David Armitage, *Manifesto per la storia. Il ruolo del passato nel mondo d'oggi*, Introduction by R. Camurri and translation by D. Scaffei, Roma, Donzelli, 2016. For the Italian debate about the History Manifesto, see *Historians of the World, unite! Tavola rotonda su The History Manifesto, di Jo Guldi e David Armitage*, «Ricerca di Storia Politica», 13 October 2015, <<https://www.arsp.it/2015/10/13/historians-of-the-world-unite-tavola-rotonda-su-the-history-manifesto-di-jo-guldi-e-david-armitage-2/>> [last accessed: 17/09/2024]; S. Noiret: «The History Manifesto»: a discussion, introduction by Serge Noiret, with contributions by Ramses Delafontaine (ed.), Quentin Verreycken, Eric Arnesen, «Memoria e Ricerca», 1, 2016, pp. 97-126.

nologies, the *History Manifesto* denounced the short-termism of historical research today and the lack of *longue durée* necessary «to understanding the multiple pasts that gave rise to our conflicted present».

Public History and Digital Humanities/History partially answer the identity crisis of the Humanities and History. New or renewed methods, and even more so, a brand-new discipline, effectively address the digital turn that has profoundly affected our societies. Indeed, digital history overhauls the field of history, revamping traditional ways of dealing with archives and producing academic scholarship. Digital public history integrates the role of the public into the virtual realm, web practices, and online projects. Historians should take note of these global transformations in their discipline and raise their voices vigorously worldwide. The *History Manifesto* aimed at an international mobilization of the profession²³.

Unfortunately, these considerations were not direct premises for the Italian PH Manifesto because Guldi's and Armitage's History Manifesto remained blind to the many debates about the past in which public historians are working outside universities, influencing the public sphere and using and sometimes even developing new digital tools.

4. *Public/Applied History Manifestos' 2016-2023*

a. *Applied History Manifestos*

Applied History²⁴ is a concept used before WWI by the American historian Benjamin Shambaugh (1871–1940), who fostered historical knowledge for solving economic and political issues. Rebecca Conard, in her biography of Shambaugh, stresses that he was interested in how to apply History in different contexts²⁵. Shambaugh promoted the publication of a series of history books named “Applied History Series,” a collection of historical research applied to the state of Iowa²⁶.

²³ J. Guldi, D. Armitage, *The History Manifesto*, Cambridge, Cambridge University Press, 2014, <http://historymanifesto.cambridge.org/files/9814/2788/1923/historymanifesto_5Feb2015.pdf> [last accessed: 17/09/2024].

²⁴ See J. Nießer, and J. Tomann (eds.) *Angewandte Geschichte. Neue Perspektiven auf Geschichte in der Öffentlichkeit*, Paderborn, Ferdinand Schöningh, 2014 and, Iid., *Public and Applied History in Germany: Just Another Brick in the Wall of the Academic Ivory Tower?*, «The Public Historian», 40, 4, 2018, pp. 11-27, and Thomas Cauvin, *Public History: a Textbook of Practice*, cit., pp. 12-14.

²⁵ R. Conrad, *Benjamin Shambaugh and the Intellectual Foundations of Public History*, Iowa City, University of Iowa Press, 2002, p. 35.

²⁶ B.F. Shamhaugh (ed.) *Applied history* (Iowa Applied History series, edited by Benjamin F. Shamhaugh), Iowa City, State Historical Society of Iowa, 1914.

Two years after Armitage and Guldi's Manifesto²⁷, and a century after Shambaugh, two historians of international relations, Graham Allison and Niall Ferguson at the Belfer Center for Science and International Affairs at the Harvard Kennedy School, wrote what they called an *Applied History Manifesto* launching in 2018 the Harvard's Applied History Project. They wanted «to revitalize applied history by promoting the production and use of historical reasoning to clarify public and private challenges and choices». Applied History stands out here for promoting a historical approach to political issues, revisiting the relationship between historiography and politics in an original way. «According to applied History, History is not only about interpreting the past but is also an orientation for present and future political strategies. [...]. The theorists of applied History have isolated three instruments typical of a historiographical investigation which, in their opinion, would be of utmost importance for political analysis, namely: periodization, contextualization, and analogy»²⁸.

Harvard's Project certainly took care of the activities and goals of another applied history association founded in the United Kingdom in 2002, *History and Policy*²⁹, a «non-profit network of over 500 academic historians committed to promoting better public policy through a greater understanding of history». These projects and network think tanks, were intended to answer the crisis of history as an academic discipline of the past, like the *History Manifesto* earlier. They suggest that the study of history could offer important arguments and solutions for solving political and international issues. The Harvard Project built on the reflections of Ernest May and Richard Neustadt in their 1980 book *Thinking in Time: The Uses of History for Decision Makers*³⁰. They wrote:

²⁷ *Applied History Project*<<https://www.belfercenter.org/project/applied-history-project>> [last accessed: 17/09/2024].

²⁸ My translation of B. Giuliani, *Dalla* public history *alla* applied history. *Ruolo pubblico e funzione politica della storia nel recente dibattito storiografico angloamericano*, «Diacronie. Studi di Storia Contemporanea», 32/4, 29/12/2017, pp. 14-15 <http://www.studistorici.com/2017/12/29/giuliani_numero_32/> [last accessed: 17/09/2024].

²⁹ «Founded in 2002 by Cambridge scholars Dr Alastair Reid, Fellow of Girton College, and Professor Simon Sreter, Fellow of St John's College, together with Professor Pat Thane, Research Professor at King's College London, and Professor Virginia Berridge, Director of the Centre for History in Public Health at the London School of Hygiene and Tropical Medicine», <<https://www.historyandpolicy.org>>, for policy and history, see Alix R. Green, *History, Policy and Public Purpose: Historians and Historical Thinking in Government*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2016. See also, John Tosh, *In Defence of Applied History: the History and Policy Website*, February 10, 2006 <<https://www.historyandpolicy.org/policy-papers/papers/in-defence-of-applied-history-the-history-and-policy-website>>, [last accessed: 17/09/2024]. For a brief discussion about public and applied history, see John Tosh, *The Pursuit of History. Aims, Methods and New Directions in the Study of History*, 7th ed., London, Routledge, 2021.

³⁰ R.E. Neustadt, E.R. May: *Thinking in Time. The Uses of History for Decision Makers*, New York, Simon and Schuster, 1986.

Applied history is the explicit attempt to illuminate current challenges and choices by analyzing historical precedents and analogies. Mainstream historians begin with a past event or era and attempt to provide an account of what happened and why. Applied historians begin with a current choice or predicament and attempt to analyze the historical record to provide perspective, stimulate imagination, find clues about what is likely to happen, suggest possible policy interventions, and assess probable consequences³¹.

In 2018, the publisher Brill launched a new journal, the *Journal of Applied History*, which looks at the definition of the field³². The editors wrote an op-ed. describing why they decided to launch the journal and described how applied History was to find a space within the discipline of History³³. A “Dutch Applied History Manifesto” was also published in 2020³⁴. It defines «applied history as a form of public action whereby historians use their knowledge of the past to assist politicians and policymakers in tackling major contemporary problems». Applied historians «generally want the results of their historical research to bear on the present, on the issues that (should) concern us today. It seeks to promote historical thinking as an essential element of discussions about our societies’ challenges»³⁵.

Why should we differentiate Applied and Public History? The «public v. applied history» debate seems useless for many reasons. It takes much energy and arbitrarily divides communities of practitioners. Both etiquettes are equivalent and define intertwined practices with History outside universities. Therefore, why not using the name chosen historically in the USA and present in non-English speaking countries. It is not about the name itself but about how to use history and its methods of dealing with the past in public and with/for all the components of civil society.

Concepts, practices, and goals mentioned in the Applied History Manifesto are similarly written in the Italian PH manifesto, which will be described below. PH answers to the public need for history, applies and promotes history in very different settings, and utilizes an extensive palette of practices dealing with the interpretation of the past. Public and Applied History manifestos describe how history can be helpful in the world and deal with the same issues, practices, and aims. All the defined goals and methods were already part of the intentions of those who institutionalized the need to “apply” history in society under different formulas at the end of the ’70’s: the knowledge the

³¹ *Applied History Project*, cit.

³² D. Lowe, *Applied History Today*, «Journal of Applied History», 1-2, 2019, pp. 42-52

³³ H. Kaal, J. van Lottum, *Applied History. Past, Present, and Future*, «Journal of Applied History», 3, 1-2, 2021, <https://brill.com/view/journals/joah/3/1-2/article-p135_8.xml> [last accessed: 17/09/2024].

³⁴ B. de Graaf, L. Jensen, R. Knoeff, C. Santing, *Aan de slag! Een manifest voor ‘applied history’*. *Wicked problems en de noodzaak van eendiepeblik*, <<https://www.historici.nl/aan-de-slag-een-manifest-voor-applied-history>>, May 13, 2020 [last accessed: 17/09/2024]

³⁵ *Ibid.*

knowledge of history is needed not only to solve many issues in the present but is also fundamental to foster democracy and an active and participative citizenship.

The profound crisis of history/humanities as a valuable disciplines for interpreting our societies questioned the role and relevance of traditional history. Governments want sciences to be directly helpful; that is why economists, political scientists, or sociologists serve to interpret our world, making short terms previsions compared to how the study of the past could be an essential asset for long-term explanation. Eventually, using the term “applied” is more valid today because it tells who is financing projects, hiring researchers, and creating influential and problem solving intellectual networks. At least, this is how Applied History publicizes well what was already part of PH practices. Applied historians do not offer different methodological options: those policy practices that most recent applied historians promote separately are described in the Italian Public History Manifesto, written in 2018 together with the public during two conferences in Turin and Milan. Thanks to the Manifesto, every public or applied historian should be able to recognize themselves in one same discipline.

Being useful in the present was precisely the wish of those who, first in the UK, then in the US, invented new “public” practices interpreting the past. Forty-five years ago, pioneers asked themselves: how can we interact with different publics using the knowledge of history to have a real impact in society.

b. *The Italian Association's Public History Manifesto (2018)*³⁶

When founded in 2016, the Italian Association of Public History (AIPH) felt the need to offer some guidelines about what the discipline was bringing to the field of History in the country and how the definition of the field could be eventually distinct if compared to how public History had been developing in other countries.

Writing a manifesto was the way chosen to summarize why and how this new discipline had to flourish in the country following specific goals to promote the knowledge of history with the public. The Italian Manifesto answers these necessities and describes the characteristics of a particular Italian path to PH by proposing a valuable history for the present that can develop the common sense of the past through a better public knowledge of History. All historians have a social responsibility inherent in their profession. However, this social responsibility is fully expressed in promoting History and context-

³⁶ This paragraph is partially based on S. Noiret: *The birth of a new discipline of the past? Public History in Italy*, cit., pp. 131-165.

tualizing Memory according to PH-applied practices engaged with reference communities.

As we have argued briefly, looking at the *History Manifesto* (2015), the social role of historians as experts in public and private settings and as potential influencers of contemporary debates had been progressively and profoundly eradicated from the public sphere. The role of Public History today is to foster an active presence of historians and the promotion of history as a social good. Access to history is a fundamental human right for societies. In 2018, the *Italian Association of Public History* (AIPH) felt the need to promote a Manifesto explaining why and how history should become public, based on public historians' practices and participative methods with local communities promoting a critical and informed knowledge of the past in society.

The Manifesto resulted from a discussion between the board of the AIPH further amended during two different public conferences in Turin and Milano³⁷. The Italian Public History Manifesto like the goals of the *History Manifesto* wants to the importance of History and historians for society. The Manifesto states that public historians should take the lead in bringing back history's civic and public role. PH contemporized all pasts to understand how today's issues may benefit from the knowledge of History. The Manifesto of Italian Public History asserts that the whole Anthropocene (also archaeology and ancient History) connects with our present through PH practices.

The Italian geographers also discussed and rewrote the AIPH Manifesto structure for their professional needs during their September 2018 association's annual assembly. Geographers confront the same social and academic crisis regarding the role of their discipline. They wrote their own *Public Geography Manifesto* openly, as public historians had done some months before³⁸. The *Public Geography Manifesto* (2018) considers Italian geography as an open discipline oriented towards social utility, called to welcome, share, and offer knowledge to the public and build more effective interaction and scientific communication with the territory and civil society.

The AIPH Italian Manifesto, in its revised version at the end of 2023³⁹, opens by saying that Public History wants to generate a common public sense of history. If the past is everywhere present in the public space, a history that makes sense of the past is often absent from public discourses. Our societies

³⁷ *La Public History in Piemonte*, Torino 7 maggio 2018, <<https://aiph.hypotheses.org/3009>> [last accessed: 17/09/2024], and *La Public History in Lombardia. Seminario su studi e pratiche*, Milano 20 November 2018, <<https://aiph.hypotheses.org/4622>> [last accessed: 17/09/2024].

³⁸ *Manifesto per una Public Geography: discutiamone!* <<https://www.ageiweb.it/eventi-e-info-per-newsletter/manifesto-per-una-public-geography-discutiamone/>> [last accessed: 17/09/2024].

³⁹ *Il Manifesto della Public History italiana*, revised version in December 2023, <<https://aiph.hypotheses.org/3193>> [last accessed: 17/09/2024].

increasingly deal with memory issues and we need the mediation of public historians in dealing with their relevance for local communities. Public historians, as mediators of the past and memories with and for the public, foster the presence of history in many settings on the Peninsula and contribute actively to manage critically collective memories through the knowledge of history and shared authority practices. The AIPH manifesto explores the complexity of the field and the difficulty of structuring what public History means in an Italian context. *What is Public History* is indeed the first question raised. The answer takes care of the specific Italian context. PH «activities are carried out with and for different audiences, both inside and outside academic and institutional settings, in the public and private sectors». The Manifesto lists different purposes of Public History for society and confronts the concepts used to talk about the past publicly. The terms “past” and “memory” are often commonly used (and misused) today. History seems to refer to something controlled outside interested communities by people with no capacity to share their knowledge and differentiate their forms of narrating it. This is where the public historian’s role comes into action, and why the AIPH felt the need to write his Manifesto.

The Manifesto lists, amongst others, some characteristics of applied professional skills. Public historians can play an essential informative role in the private sector and governmental bodies and institutions. On the other hand, the *Manifesto* informs us of the vital purposes of the foundation of an Italian association and of a public historians’ professional hermeneutic that should lead to the creation of a new academic sub-discipline, it lists also the following needs:

- Promoting historical knowledge and research methodologies with different audiences, encouraging multidisciplinary dialogue.
- The valorization of practices and experiences that focus on the active involvement of groups and communities, including the digital world.
- Promoting and valuing innovative and high-quality research, whose results are obtained through participative practices and methodologies that may consent to the emergence of new documents and archives.
- To define and share professional and academic best practices, including standards for evaluating Public History scholarship.
- To provide professional growth and training to public historians who work outside academic circles, with professional expertise regarding historical research methodologies and the teaching and communication of history.
- The development of Public History as a new academic discipline.
- The contrast to the “abuses of history” the practices of mystification of the past to manipulate public opinion.
- The promotion of the Italian historical, material, and immaterial cultural heritage in all its forms

- Providing professional skills, such as critical knowledge derived from historical research methodologies for resolving today's issues.

These goals represent a challenge to the traditional profession of historian today in Italy: being able to change narrative registers, integrate the web and all media in daily practices, be able to communicate smoothly to different audiences, and produce history for and with communities are all core practices that define how PH should change the way we do history in society. Digital technologies, the participative web, and social media are now fully integrated into the practice of history. They have nevertheless created an enormous gap between a traditional academic profession and the young generations of historians dealing with digital public history participatory practices.

Knowledge of history is essential, as is its teaching and communication, but why is public history a resource today? Making history public based on the application of professional skills helps to develop.

Full and conscious citizenship ... through a widespread awareness of the past [...]. Public History practices offer occasions and tools for critically comprehending historical contexts and present processes, helping to confront their complexity and avoiding resentment-ridden solutions or resolutions induced by alleged "identitarian clashes". Public History is a precious resource for social cohesion, promoting comprehension and encounters between people of different provenience, of different generations, and with sometimes conflicting memories⁴⁰.

Public historians share their historical methods with the public. In doing so, they reinforce broader critical thinking. They disclose the complexity of history and teach source evaluation and evidence of the past in their respective contexts; this crucial knowledge, applied within groups and communities, serves the purpose of a better understanding of the roots of collective memories through shared authority practices, a method close to how anthropologists work with communities⁴¹.

The final paragraph of the Manifesto deals with the specificity of an Italian tradition confronted with an international discipline. National paths to public history result from building national historiographies and understanding how historical institutions and historians' practices have developed historically in each country and continent⁴².

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ F. Faeta, *Public History, antropologia, fotografia. Immagini e uso pubblico della storia*, «Rivista di Studi di Fotografia», 5, 2017, pp. 52-63, DOI: <<http://dx.doi.org/10.14601/RSF-21199>>.

⁴² See S. Noiret, *Internationalizing Public History*, «Public History Weekly», 2, 34, 2014, DOI: <<http://dx.doi.org/10.1515/phw-2014-2647>>; S. Noiret, Th. Cauvin, *Internationalizing Public History*, in J.B. Gardner, P. Hamilton (eds.), *The Oxford Handbook of Public History*, Oxford, Oxford University Press, 2017, pp. 25-43; Th. Cauvin, *The Rise of Public History: An International Perspective*, «Historia Critica», 68, 2018, pp. 3-26, DOI: <<https://doi.org/10.7440/>>

c. A PH-oriented Public History of Education Manifesto (2018)

Influenced by the promotion of the AIPH Manifesto, Gianfranco Bandini, Professor of the History of Pedagogy at the University of Florence and author of a *Manifesto of Public History of Education* in 2018, has listed a series of pedagogical questions and activities belonging to the field of Public History of Education that engages both the teachers, their classes, and the communities in the building of a participative knowledge in the field of History. Each of these proposals questions the relationship with the public involved in the educational process in local communities and territories. They support the assessment of pupils, the adult-child relationship, the production and use of textbooks, the active teaching methods, the impact of new technologies, the multicultural classroom, and the multi-faith classes⁴³.

All these pedagogical questions can be answered through the lens and methods of PH.

1) PH is a great resource that belongs not only to historians but to all who, whether a specialist or not, from their specific cultural competencies, wish to adopt its dialogical style, social engagement, and methodologies. [...] 2) PH, as understood in this way, moves from social needs and tries to provide ways of co-constructing knowledge, moving away from the usual idea of divulgation, dissemination, and transmission [...]. 3) In education and helping professions, PH constitutes an approach that allows one to emphasize the relationship between the university and the territory, starting from the best practices implemented so far, even if not named as PH [...]. 4) The PH of education activities [...] can effectively enhance learning and generate cultural change in the surrounding area. Educational activities, particularly those aimed at studying history and geography, have a privileged relationship with the territory that can be emphasized precisely by a public history approach [...]. 5) PH in the educational and helping professions can be used as a powerful tool for training, both in the initial and in-service training phases. Reflexivity is an important competence of teacher education and can be greatly enriched by historical awareness. [...]. 6) PH activities will favor direct contact and the involvement of interested persons while developing digital communication and interaction technologies under the banner of globalism and social empowerment. [...]. 7) Schools, museums, archives, libraries, and local authorities are the natural stakeholders of public history activities. The world of education has long since been established and often had important relationships with cultural institutions in the area. [...] The primary aim of the relationship with local communities, in participative and dialogue-based forms, is to enhance and promote the cultural heritage. 8) Historical research and education offer many opportunities and ways to build effective and engaging PH activities. Nevertheless, a privileged role, which must

histcrit68.2018.01>; Th. Cauvin, *Public History: a Textbook of Practice*, 2nd Edition revisited, London, Routledge, 2022, pp. 17-18; S. Noiret, *A proposito di Public History internazionale e dell'uso-abuso della storia nei musei*, «Memoria e Ricerca», 25, 1, January-April 2017, pp. 3-20, and D. Dean, A. Etges, *What Is (International) Public History?*, «International Public History», 1, 1, 2018, DOI: <<https://doi.org/10.1515/iph-2018-0007>>.

⁴³ G. Bandini, *Public History of Education. A brief introduction*, Firenze, Firenze University Press, 2023, pp. 29-30.

be particularly emphasized, is played by oral history practices, life stories, and autobiographical writings [...].

Bandini and Oliviero's proposals for a PH-oriented PH of Education (2019)⁴⁴ take great care of the methods and hermeneutics of PH, bringing education and pedagogy to the level of participative requirements that define PH with and for different communities. Because of the need to summarize their scientific and intellectual path in this paragraph, we could state that connecting their scientific and intellectual path to the educational sphere and to a PH-oriented history of education is essential to recognize that education today has become «one of the most interesting areas for a public history approach». PH of Education embraces all the vital elements defining how PH engages with communities beyond the mere didactic approach to teaching history in the classroom. The history of education is open to society much better through a PH approach to the past. It is essential when engaging with contemporary societal issues that concern marginalized minorities, ethnic conflicts, civic education, or the importance of heritage in local territories. These social and cultural questions and problematics aren't external to the field but, on the contrary, some of its essential components. Bandini thought it was highly relevant to integrate the broader field and practices of PH into the specific field of Education. A Manifesto derived from the Italian PH Manifesto had to be applied to education and its professional actors: the teachers, the social workers involved in educational processes, and the other helping professions.

d. *A Communicative Public History of Education Manifesto (2023)*

In their 2023 essay, *Towards A Public History of Education: A Manifesto*, Frederik Herman, Sjaak Braster, and María del Mar del Pozo Andrés understand Public History of Education as dealing with renovated communication processes describing the educational importance of the history of schools and how school teaching can be influenced⁴⁵. Supporters of a communicative turn within the Public History of Education they evaluate three “roughly sketched” phases that would foster the teaching of school history to a wider public: «the

⁴⁴ Bandini's last work, cited in note 46, follows a previously edited book which contained the publication of the Manifesto: G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, <<https://fupress.com/catalogo/ipublic-history-of-education-i-riflessioni-testimonianze-esperienze/3799>> [last accessed: 17/09/2024].

⁴⁵ F. Herman, S. Braster, M.M. del Pozo Andrés, *Towards A Public History of Education: A Manifesto*, in Iid. (eds): *Exhibiting the Past: Public Histories of Education*, Berlin-Boston, De Gruyter Oldenbourg, 2023, pp. 1-36.

establishment of many school museums and the (more) structural involvement of historians of education in these institutions»; the usage of digital communication technologies in digitalizing archives for better public use also through popular/accessible exhibitions; the creation of documentaries⁴⁶. They ask themselves, «How do we attract audiences? How do we keep them interested? And how do we make history accessible to them?». The history of education had to rely better on different media, and each focused on communication processes for various publics⁴⁷. The answer is again embedded in renovated communicative strategies and «become key forcing them more than ever to also think in terms of the musealization, mediatization, digitalization, aestheticization as well as playification of the history of education»⁴⁸.

What I would call a “communicative” *History of Education Manifesto* (2023) is about the importance of communicating the heritage and history of education in society. It is based on eight proposals. However, none of them describe how to build new participative knowledge about the history of education, sharing authority practices with specific social groups like the teachers, the families, the pupils, and the local communities. What is missing is about societal issues which would connect the history of education directly with specific local communities. On the contrary, fostering new forms of historical knowledge bottom-up with the local communities would transform the premise of this later history of education manifesto and better engage it with a public history dimension of the history of education. In this case, the public would co-build knowledge, share heritage, create archives, and participate as peers in learning processes. This activity is taken for granted and described in one of the essays published in this collective book.

In their chapter *Future Pasts: Web Archives and Public History as Challenges for Historians of Education in Times of COVID-19*, Karin Priem and Ian Grosvenor focus on web archives. They consider web archives – what has been called “rapid response archives” documenting immediately on-the-spot catastrophic events – also as public history projects characterized by the collaborative processes that started the creation of community-based archives dealing with the COVID-19 pandemic⁴⁹.

Web Archives as Public History Collecting as many voices as possible means establishing collaborative processes with public audiences when preserving, curating, editing, and presenting history. Such collaboration entails negotiating and producing narratives of the past that connect archival sources with their communities and constitute meaning that

⁴⁶ Ivi, pp. 9-10.

⁴⁷ Ivi, p.12.

⁴⁸ Ivi, p. 12.

⁴⁹ K. Priem and I. Grosvenor, *Future Pasts: Web Archives and Public History as Challenges for Historians of Education in Times of COVID-19*, in *Exhibiting the Past: Public Histories of Education*, cit., pp. 177-196.

may challenge archival classification systems and the work of historical experts. These principles are also at the core of public history, and it is not surprising that most COVID-19 web archives are labeled as public history projects; they are based on community response and dedicated to the idea of making history together⁵⁰.

From their perspective, Priem and Grosvenor understood very well the reasons and circumstances that led, all over the world, to the creation of new community digital archives (also in their curatorial structures) of the COVID-19 as a way to heal from their traumas and consolidate their memories and the social recognition of the people who died because of the pandemic with an archive⁵¹. The authors underline how much these bottom-up archives created worldwide and connected through different platforms oblige us to «rethink our concepts of history, archiving, and curating. Web archives [...] that can be characterized by collaborative processes, by networked data within a flattened structure, and by interconnected hardware and software environments. Web archives are user-friendly and flexible; they invite us to get involved and to develop new historical dimensions»⁵².

The first proposal of the 2023 manifesto perfectly defines the field (communication sciences) and its goals, letting concerned historians understand and know better that they have to publicly share the history of schools, their role in society, and how to mobilize and exhibit material and immaterial heritages⁵³. For the authors of the 2023 PH of Education manifesto, the public history of education is, above all, managing an audience that has to be informed of critical historical issues dealing with the history of education. They must make «available histories of education, nothing more, and nothing less». Academics/historians of education have always done it, but now, with the idea of reaching multiple audiences and collaborating with different publics.

Noteworthy knowing with which public to work is also a way to avoid «politicizing history of education (ab)using the past but allowing it to become one of the frames of reference that might make a difference in people's lives (e.g., by addressing the painful, voicing the unspoken, questioning the unquestioned)». This proposal refers more closely to the activism in PH methods

⁵⁰ Ivi, p. 187.

⁵¹ On Covid Archives worldwide as PH projects see T. Zumthurm, *Crowdsourced COVID-19 Collections: A Brief Overview*, «International PH», 4, 1, 2021, pp.77-83, DOI: <<https://doi.org/10.1515/iph-2021-2021>>; M. Tebeau, *A Journal of the Plague Year: Rapid-Response Archiving Meets the Pandemic*, «Collections: A Journal for Museum and Archives Professionals» 27 Jan. 2021, DOI: <<https://doi.org/10.1177/1550190620986550>>; Tho. Logge, S. Krebs, M. Tebeau, T. Zumthurm: *Documenting COVID-19 for Future Historians?*, in Ch.A. Lerg, J. Östling, J. Weiß (eds.), *History of Intellectual Culture 1/2022*, Berlin – Boston, De Gruyter Oldenbourg, 2022, pp. 225-252, DOI: <<https://doi.org/10.1515/9783110748819-011>>.

⁵² K. Priem, I. Grosvenor, *Future Pasts: Web Archives and Public History as Challenges for Historians of Education in Times of COVID-19*, cit., p. 193.

⁵³ Herman, Braster, del Pozo Andrés, *Towards A Public History of Education: A Manifesto*, cit., pp. 15-16.

and practices. Still, it is again limited to the necessity to reach minorities and silenced communities, not to work with them to deliver new knowledge using the sharing of authority. The contents of this bunch of proposals (Manifesto 2023) and the following essays that aim to foster better public knowledge of history and educational heritage lie entirely in describing projects and activities that bring schools outside their walls using different media.

Eventually, when the authors of the Manifesto speak about collaborative tasks, it seems they propose new forms of cooperative learning and sharing dealing with pedagogical methods, not the direct participation of the public in the learning-teaching process of history as such. In conclusion, the use of storytelling and exhibiting and the process of digitalizing the history of education archives described in the many international chapters of the book support principally the need to broaden their public reception and inform better about the history of education. This is the key proposal of what we can call, without any critical or derogatory intention, a communicative way to understand new developments in the history of education that should lead to a better public understanding of the importance of the field.

5. Participative PH of Education V. Communicative one

With the 2023 *Public History of Education Manifesto*, Sjaak Braster wants to make available histories of education. What matters is school and education history, school heritage, and the promotion of new sources, mainly new digital archives that enrich the study of educational and pedagogical processes. It is about giving more importance to school heritage and teaching practices through the history of different epochs and geographical eras for today. The public is an audience and should be informed about history of education through various media and narratives.

Instead, in the 2018 Bandini and colleagues *Manifesto of PH of Education*, the history of schools, pedagogical practices, and public promotion of school heritage is not the only goal but, eventually, one of the elements of a PH of education wishing to engage with local communities, develop civic participation and critical thinking. The second Manifesto also focuses on teaching a form of participative history at school that could be influenced by complex contemporary issues affecting the communities like migration, gender, sexuality, environment, memory conflicts in urban spaces, wars, etc. In doing so, educational communities (formal and informal) should directly contribute to the process of learning in participative ways. Local communities benefit of a network of local heritage and cultural institutions, the schools themselves, and engage with different groups of people within these communities: the pupils and their families can participate to some of the learning activities.

This PH perspective of the History of Education is precisely the reason why thirty public history chapters were included in a new edition of Valerio Castronovo's history textbook for the publisher Rizzoli Education (2023). These examples show how public history can be applied in Italian secondary schools outside the classroom and how new teaching methods can engage pupils' families and communities. Valerio Castronovo has been the first textbook to include and describe how PH practices can be applied in public spaces, especially in urban spaces, and to show how history can be taught and included in a community-based learning process about different historical eras⁵⁴.

PH of education, from a PH point of view, is not a tautology nor a misunderstanding of what PH and its application in the educational process are about. The premise of a PH-oriented PH of Education is fieldwork on a local scale in which teachers also become public historians. School history reinforces the educational community in local territories when the process does not limit itself to the bare school history but engages with public spaces and communities and builds new practices and forms of participative education. In this context, the PH of Education shows how history is essential in explaining community heritage and memory, in which school heritage is only one example of the participative teaching process. PH of Education aims to reinforce the educational role of history at school. Still, if we want to enter PH as a specific discipline of the study of the past, we should also focus on bringing current societal issues into the classroom.

PH of Education mobilizes already existing pedagogical practices supporting participative activities and adds citizen history practices to analyze the past through a mutual knowledge creation between teachers, their pupils, and their communities. This implies *de facto* the fact of resorting to forms of shared authority as a specific method at the core of the discipline of PH⁵⁵. PH of education fosters a better way to teach history and methods for teachers who also become public historians. So, PH of education from a PH point of view goes further in engaging school about disseminating their heritage and history using all available communicative media, even creating school museums. It is about how we can engage with educational communities and their public in forms of participation that should be inherent to the educational process.

A Public History perspective differentiates the meaning and understanding of how we define two perspectives of the PH of Education differently when comparing the two available manifestos (2018 and 2023). The 2023 Manifesto intends to apply public history methods to communicate the importance

⁵⁴ Thirty rubrics dedicated to PH by Serge Noiret and Enrica Salvatori updated the edition of Valerio Castronovo, *MilleDuemilaTrenta*, Milano, Rizzoli Education, 2023.

⁵⁵ See the special issue dealing with PH of Education and the introduction by J. Wojdon, *History Education and Public History – Introduction*, «International Public History», 6, 1, 2023, p. 1 ff, DOI: <<https://doi.org/10.1515/iph-2023-2007>>.

of the history, culture, and memory of education to other public. Meanwhile, an oriented PH of Education is at the center of a specific pedagogical attitude when learning history based on the interaction between different actors, teachers, pupils, and their communities in making local history relevant for them.

The PH of education from a PH perspective is also different from what is called in Germany, *Geschichtsdidaktik*, which deals mainly with how textbooks are written, following school history programs, and looking at teacher's training and pedagogical issues⁵⁶. Instead, a PH-oriented PH of Education wants to improve history teachers' classroom activities by introducing PH methods and practices, even in textbooks. Sharing historical methods and practices better engages students' interest in the past. This also happens when teaching history in participatory ways, mobilizing communities' inherited local heritage (see the above-mentioned Faro Convention). Finally, using PH practices with school pupils may also improve civic education.

6. Conclusion: How do ChatGPT and generative IA define the field of Public History of Education?

ChatGPT⁵⁷ defines the field of Public History of Education as «the application of historical methods and perspectives to the study, interpretation, and communication of educational history for a broader public audience. It extends beyond academic settings to engage with diverse communities, making historical insights about education accessible and relevant». Here are listed crucial elements and briefly analyzed by the AI chatbot (December 2023) that help define the field: Audience Engagement. – Accessible Communication. – Collaboration with Educational Institutions. – Preservation of Educational Heritage. – Memory and Identity. – Public Policy Impact. – Digital History and Technology. – Social Justice and Inclusivity.

Summarizing what an AI agent proposed, we can say that: «the Public History of Education is a dynamic field that seeks to bridge the gap between academic research on educational history and the broader public. It involves active engagement, accessible communication, collaboration with educational institutions, and a commitment to preserving and interpreting the history of education for diverse audiences»⁵⁸. This last sentence describes how the 2023

⁵⁶ On this issue see also, M. Demantowsky et al., *Public History and School International Perspectives*, Munchen-Wien, De Gruyter Oldenbourg, 2018; M. Carretero, S. Berger, M. Grever (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, London, Palgrave Macmillan, 2017.

⁵⁷ Only ChatGPT v. 3.5 has been tested for this exercise, <<https://chat.openai.com/>> [last accessed: 17/09/2024].

⁵⁸ *Ibid.*

Manifesto of PH of Education would define activities and practices, all limited to forms of communication to different publics. So, we asked ChatGPT to clarify what differentiates *Geschichtsdidaktik* from the public history of education.

In essence:

Geschichtsdidaktik is more specifically focused on the pedagogical and curricular aspects of teaching history within formal educational institutions, while the public history of education has a broader focus on engaging the public through various platforms and initiatives beyond traditional classroom settings. The public history of education is characterized by its inclusivity, community engagement, and the use of diverse mediums to share historical narratives with a wider audience⁵⁹.

Geschichtsdidaktik is «primarily concerned with the science of teaching history, including methodologies, instructional strategies, and curriculum development for history education in formal educational settings». It is «typically directed toward educators, curriculum developers, and individuals involved in the formal education system». They «place a strong emphasis on the pedagogical aspects of teaching history within schools and educational institutions. It is often concerned with how historical content is conveyed, assessed, and integrated into the curriculum».

Instead, a PH approach to the PH of Education:

It encompasses a broader spectrum of activities related to public engagement with the history of education, extending beyond formal teaching to include community projects, exhibitions, digital platforms, and collaborations with various stakeholders. The audience is broader because it extends beyond formal educators to include the general public, community organizations, museums, and diverse stakeholders interested in the history of education. It emphasizes making a historical narrative accessible to a broader audience through creative and participatory means through activities such as community collaborations, digital storytelling, museum exhibitions, and other initiatives that bring the history of education to diverse communities⁶⁰.

Bibliography

- Bandini G., *Public History of Education. A Brief Introduction*, Firenze, Firenze University Press, 2023.
- Breton A., *Manifeste du surréalisme*, Paris, Éditions du Sagittaire, 1924, New Edition, 1929.
- Castronovo V., *MilleDuemilaTrenta*, Milano, Rizzoli Education, 2023.

⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁰ *Ibid.*

- Conrad R., *Benjamin Shambaugh and the Intellectual Foundations of Public History*, Iowa City, University of Iowa Press, 2002.
- Demantowsky M. et al., *Public History and School International Perspectives*, Munchen-Wien, De Gruyter Oldenbourg, 2018.
- Faeta F., *Public History, antropologia, fotografia. Immagini e uso pubblico della storia*, «Rivista di Studi di Fotografia», 5, 2017, pp. 52-63.
- Giardina A., Visceglia M.A., *L'organizzazione della ricerca storica in Italia: nell'ottantesimo anniversario della Giunta centrale per gli studi storici*, Roma, Viella, 2018.
- Green A. R., *History, Policy and Public Purpose: Historians and Historical Thinking in Government*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2016.
- Guldi J., Armitage D., *The History Manifesto*, Cambridge, Cambridge University Press, 2014.
- Herman F., Braster S., del Pozo Andrés M.M., *Towards A Public History of Education: A Manifesto*, in Iid. (eds.), *Exhibiting the Past: Public Histories of Education*, Berlin-Boston, De Gruyter Oldenbourg, 2023.
- Kean H., *People, Professional Practices of Public History in Britain* «The Public Historian», 32, 3, August 2010, pp. 25-38.
- Levi-Strauss C., *L'identité*, Paris, Presses Universitaires de France, 1995.
- Lowe D., *Applied History Today*, «Journal of Applied History», 1-2, 2019, pp. 42-52.
- Nesti A., Pierulivo M. (eds.), *La siderurgia italiana. Tra storia economica e archeologia industriale. In onore di Ivan Tognarini. Atti del Convegno di studi (Piombino, 4-5 marzo 2016)*, Pisa, Pacini Editore, 2017.
- Nießer J., Tomann J. (eds.) *Angewandte Geschichts. Neue Perspektiven auf Geschichte in der Öffentlichkeit*, Paderborn, Ferdinand Schöningh, 2014.
- Noiret S., *Internationalizing Public History*, «Public History Weekly», 2, 34, 2014, DOI: <<http://dx.doi.org/10.1515/phw-2014-2647>>.
- Noiret S., Cauvin T., *Internationalizing Public History* in James B. Gardner, Paula Hamilton (eds.), *Oxford Handbook of Public History*, Oxford, Oxford University Press, 2017, pp. 25-43.
- Neustadt R.E., May E.R., *Thinking in Time. The Uses of History for Decision Makers*, New York, Simon and Schuster, 1986.
- Rostow W.W., *The Stages of Economic Growth: a Non-Communist Manifesto*, London, Cambridge University Press, 1971, 2nd edition.
- Shambaugh, B.F., *Applied History*, Iowa City, Iowa, State Historical Society of Iowa, 1912.
- Tebeau M., *A Journal of the Plague Year: Rapid-Response Archiving Meets the Pandemic*, «Collections: A Journal for Museum and Archives Professionals», 27 Jan. 2021.
- Volpe G., *Patrimonio al futuro. Un manifesto per i beni culturali e il paesaggio*, Milano, Electa, 2015.

Silvia Pacelli*

La letteratura per l'infanzia come fonte per la ricostruzione della storia dell'inclusione scolastica dei disabili in Italia

ABSTRACT: Children's literature represents a historiographical source of considerable importance in educational-historical research. It has always transmitted value systems, social customs and, at the same time, it is a formidable receptor of historical, cultural and educational changes. Italian works of children's literature, from the second half of the 19th century to the present day, contain numerous representations of disabled characters from which it is possible to derive precise information regarding the cultural and educational context. The contribution aims to highlight the heuristic potential of children's literature to illuminate processes related to the history of social inclusion of disabled people in Italy and to retrace significant stages in the history of special education. Children's literature allows a variety of transversal and longitudinal insights and it can be a dissemination tool within extra-university events which, with a glance at the past, enables a deeper understanding also of the dynamics of the present by stimulating comparative work.

KEYWORDS: Disability, School Inclusion, Children's Literature, Historiography, Public History.

Introduzione

Con il presente contributo si intende evidenziare l'importante ruolo della letteratura per l'infanzia nel ricostruire la storia dell'educazione speciale delle persone con disabilità in Italia. Partendo da alcune considerazioni sulle caratteristiche della letteratura per l'infanzia come fonte storiografica, si propone, a titolo esemplificativo, un esame di alcune opere particolarmente significative per tracciare un percorso della storia della disabilità in Italia e della lunga strada per l'inclusione scolastica evidenziando possibili sviluppi in un'ottica

* Silvia Pacelli è dottoressa di ricerca in “Teoria e storia della pedagogia, dell'educazione, della letteratura per l'infanzia” (Università degli Studi Roma Tre). Dal 2023, è docente a contratto in Letteratura per l'infanzia presso l'Università degli Studi di Siena e dal 2024 in Storia della Pedagogia e delle Istituzioni Educative presso l'Università di Milano Bicocca., silvia.pacelli@uniroma3.it.

di *Public History*. Si propongono, pertanto, due sezioni che rimandano alle principali fasi del lavoro del *public historian*, quella della ricerca e quella della comunicazione¹: la prima si concentra sulle fonti, offrendone una panoramica, mentre la seconda mira a coinvolgere nuovi interlocutori modificando le tradizionali modalità di divulgazione del sapere e dei risultati della ricerca. Il *public historian* ha, infatti, davanti a sé una sfida complessa: «utilizzare linguaggi accattivanti in grado di ricercare il coinvolgimento del pubblico e capaci di intrattenere il fruttore senza però sacrificare la centralità del contenuto e l'obiettività del metodo storico»².

Le opere per l'infanzia restituiscono preziose informazioni relative all'ambito educativo, all'immaginario collettivo in merito alla disabilità e alla sua evoluzione e possono essere un utile strumento per colmare alcuni silenzi storici e aumentare la consapevolezza della lunga costruzione culturale e sociale di rappresentazioni e concetti erroneamente considerati assoluti – come quello della disabilità – e atteggiamenti attuali che hanno, in realtà, delle radici profonde.

Come specifica l'Associazione Italiana di Public History (AIPH) «le pratiche della *Public History* offrono occasioni e strumenti per la comprensione critica dei contesti storici e dei processi in atto, aiutando ad affrontare la loro complessità»³. Inoltre, la *Public History* rappresenta una preziosa risorsa, ricca di potenzialità, per integrare diverse fonti e stimolare la riflessione e la consapevolezza storica, tanto più nella ricostruzione di storie non ancora adeguatamente esplorate o coperte da silenzio⁴ – anche legato alla scarsità di fonti orali dirette – come nel caso della «difficile storia degli handicappati»⁵. Infine essa può divenire una fonte di promozione di emancipazione per gruppi sociali sottorappresentati⁶ al fine di favorire l'inclusione delle minoranze ragionando storicamente, anche attraverso la letteratura per l'infanzia, su stigma e pregiudizi che si sono evoluti nel tempo⁷.

Lo studio della letteratura per l'infanzia si colloca all'interno di quella che

¹ M. Scanagatta, *Public historian tra ricerca e azione creativa*, in P. Bertella Farnetti, L. Beruccelli, A. Botti (eds.), *Public History. Discussioni e pratiche*, Milano, Mimesis, 2017, p. 318.

² M. Dati, *Progettare attività di Public History: criteri orientativi ed indicazioni operative*, in F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022, p. 33.

³ AIPH, *Manifesto della Public History italiana*, 2018. URL: <<https://aiph.hypotheses.org/files/2020/12/Manifesto-della-Public-History-italiana-1.pdf>> [ultimo accesso: 10/11/2024].

⁴ Cfr. F. Bacchetti, *Handicap: un silenzio storico e sociale*, in F. Cambi, S. Ulivieri (eds.), *I silenzi dell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, pp. 241-248.

⁵ A. Canevaro, A. Goussot (eds.), *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci, 2000.

⁶ Cfr. T. Cauvin, *Public History: A Textbook of Practice*, New York-London, Routledge, 2016, p. 232.

⁷ Cfr. G. Bandini, *Public History of Education. A Brief Introduction*, Firenze, Firenze University Press, 2023, p. 90.

viene definita la «rivoluzione storiografica»⁸ che ha sovvertito la ricerca storica e sociale e che ha portato, a partire dal contributo del movimento annalista, a una nuova immagine di storia, al recupero di ambiti di studio tradizionalmente rimossi e alla legittimazione di nuove fonti storiche. Contaminando fonti, modelli e metodi⁹, tra i nuovi «documenti dell'immaginario»¹⁰, come li definisce Cambi, vi sono, infatti, anche le fonti letterarie e la letteratura per l'infanzia. Essa possiede, però, alcune connaturate specificità sulle quali è necessario soffermarsi l'attenzione prima di procedere a un suo utilizzo come fonte storiografica e strumento per delineare percorsi di storia dell'educazione.

La letteratura per l'infanzia basa la sua natura su una doppia identità, narrativa e formativa *in unum*, e lungo tale asse binario necessita di essere letta, con uno sguardo duale¹¹. Ogni periodo storico veicola – anche attraverso la narrativa infantile – ideali, modi di pensare, stili di vita e modelli educativi del tutto peculiari e caratteristici¹². Inoltre, la letteratura per l'infanzia dipende dai movimenti pedagogici, ideologico-culturali, politici e religiosi ed è, a diversi gradi, un riflesso della società, ma sempre un rilessò mediato dall'adulto. La fonte letteraria per l'infanzia documenta uno scenario educativo reale o immaginario (purché verosimile) dal quale l'autore prende le mosse per ambientare la sua storia e, nello stesso tempo, indica una serie di modelli e anti-modelli pedagogici legati al suo tempo e di cui la scrittura si fa repertorio ad uso del giovane pubblico¹³. In quanto “congegno” ideologicamente connotato, in essa si può leggere, in maniera più forte che altrove, il legame tra letteratura e società, e ragionare sul progetto educativo proiettato tra le pagine.

Le opere letterarie, inoltre, risultano formidabili recettori di cambiamenti storici, culturali e educativi¹⁴. Vovelle, come molti altri studiosi, non mostra

⁸ P. Burke, *Una rivoluzione storiografica: la scuola delle Annales, 1929-1989*, Roma-Bari, Laterza, 1992.

⁹ Cfr. L. Cantatore, *Letteratura per l'infanzia e Storia dell'educazione: tangenze e contraddizioni di un rapporto complesso*, «Annali online della Didattica e della Formazione docente», 6, 2013, p. 60.

¹⁰ F. Cambi, *Collodi, De Amicis, Rodari: tre immagini d'infanzia*, Bari, Dedalo, 1986, p. 10.

¹¹ Cfr. F. Cambi, *Letteratura per l'infanzia: per una lettura complessa della sua testualità (e della critica)*, in F. Bacchetti (ed.), *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*, Bologna, CLUEB, 2013, pp. 3-13. Nel contributo, lo studioso sostiene che «narratività e formatività (o pedagogia) stanno come DNA nel testo di letteratura per l'infanzia e ciò costituisce il suo *specifico*, la sua *ricchezza*, la sua *sofisticazione*; aspetti che vanno riconosciuti e tutelati e interpretati», p. 4 (il corsivo è nel testo). In merito, si veda anche F. Bacchetti, *Complessità e varietà della letteratura per l'infanzia*, in Ead (ed.), *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*, Bologna, CLUEB, 2013, pp. 15-28.

¹² D. Escarpit, *La literature d'enfance et de jeunesse. Etat des lieux*, Parigi, Hachette, 1988, p. 24. Si veda anche A. Faeti, *La letteratura per l'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

¹³ Cfr. L. Cantatore, *Parva sed apta mibi: studi sul paesaggio domestico nella letteratura per l'infanzia del XIX secolo*, Pisa, ETS, 2015, pp. 40-41.

¹⁴ Cfr. Id., *Letteratura per l'infanzia e Storia dell'educazione: tangenze e contraddizioni di un rapporto complesso*, cit. e Id., *La letteratura per l'infanzia e le forme della storia*, in L. Can-

dubbi in merito¹⁵: le avventure individuali narrate, rappresentanti una sensibilità collettiva, appaiono come testimonianze privilegiate di un contesto più ampio. Esse assumono, peraltro, un valore eccezionale in particolare per quei momenti storici nei quali compaiono «sequenze di crisi della sensibilità collettiva»¹⁶ proprio perché essa riesce a registrare con particolare rapidità tali momenti di rottura tra lunghi periodi storici nei quali prevalgono, al contrario, modelli stabili a condizionare le rappresentazioni e gli atteggiamenti collettivi. Alla luce di quanto espresso sin qui, le opere per i giovani possono essere considerate una preziosa fonte storiografica e di *Public History* per una più larga e incisiva comprensione dei processi culturali e formativi che hanno caratterizzato gli ultimi secoli, condizionando ancora il presente, e per ricostruire i meccanismi di controllo a cui l'infanzia è sottoposta attraverso un utilizzo della letteratura come strumento di disciplinamento delle coscienze e di costruzione dell'identità sociale e civile.

1. Letteratura per l'infanzia e disabilità

Le opere italiane di letteratura per l'infanzia, dalla seconda metà dell'Ottocento alla contemporaneità, contengono numerose rappresentazioni di personaggi con disabilità da cui è possibile ricavare precise informazioni rispetto al contesto culturale ed educativo nel quale esse si sono generate per lo stretto rapporto che lega letteratura, infanzia ed educazione. È proprio nei momenti storici nei quali le opere per i più giovani sono state investite di un ruolo maggiormente educativo e ideologico – come nel corso dell'Ottocento – che è possibile rintracciare le più numerose rappresentazioni in merito. Infatti, i personaggi con disabilità, per le loro caratteristiche, sono in grado di suscitare forti emozioni, positive come negative, nei lettori e rappresentano il motore dell'azione narrativa di molte opere¹⁷.

Nel corso della ricerca di Dottorato da me condotta presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre sul tema d'indagine qui affrontato, sono state raccolte oltre 200 rappresentazioni di personaggi con disabilità nelle opere per l'infanzia italiane. Sebbene non si abbiano pretese di esaustività, il campione individuato si ritiene possa essere sufficiente-

tatore, N. Galli Laforest, G. Grilli, M. Negri, G. Piccinini, I. Tontardini, E. Varrà, *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior, 2020, pp. 13-32.

¹⁵ M. Vovelle riferendosi all'immaginario ribadisce che può essere considerato uno «strumento elettronoscopico, riceve e registra con maggiore velocità i brividi della sensibilità collettiva», *Ideologie e mentalità*, Napoli, Guida, 1989, p. 50.

¹⁶ Ivi, p. 18.

¹⁷ D. Mitchell, S. Snyder, *Narrative prosthesis: disability and the dependencies of discourse*, Michigan, University of Michigan Press, 2000.

mente ampio da risultare esemplificativo delle principali tendenze. Per procedere con l'esame, si è utilizzata un'apposita scheda semi-strutturata di analisi del contenuto¹⁸; gli item selezionati nei quesiti della scheda sono stati poi riportati su una matrice dati Excel che può essere consultata con maggiore facilità confrontando le caratteristiche dei documenti del repertorio indagato. Ad esempio, incrociando i dati di alcuni item relativi alla scuola e ai processi educativi e il tag “educazione” è stato possibile ricavare con facilità le opere selezionate che ricostruiscono un percorso di storia dell’educazione speciale. Le 200 schede d’analisi e la tabella dati sono degli strumenti dal vasto potenziale euristico per integrare le opere di letteratura per l’infanzia – che ben si prestano grazie alla loro immediatezza e all’efficace rapporto tra testo e immagini – all’interno di percorsi di storia dell’educazione e di sensibilizzazione alla diversità.

Concentrandosi sui testi che presentano riferimenti all’educazione dei personaggi con disabilità, è stato possibile ricostruire un percorso essenziale di storia dell’educazione speciale che è apparso ricalcare, per conformità o contrasto, le fasi dell’evoluzione della storia dell’inclusione scolastica evidenziate da Fiorin: logica dell’esclusione, medicalizzazione, inserimento, integrazione e, infine, inclusione¹⁹. Nel paragrafo successivo si fornisce un breve *excursus* di tale itinerario storico-educativo per porre in evidenza le molteplici informazioni e riflessioni che possono scaturire da un esame delle opere per l’infanzia in un percorso di sensibilizzazione storica.

2. *Dall’esclusione all’inclusione scolastica: un itinerario storico nei libri per l’infanzia*

Parimenti a ciò che accade nel resto d’Europa, anche in Italia l’interesse verso le disabilità sensoriali anticipa quello per altri tipi di disabilità: alla fine del Settecento risale, in Italia, la nascita delle prime scuole speciali per sordomuti e ciechi, molto in anticipo rispetto all’interesse per l’educazione dei soggetti rachitici, per i quali si dovranno attendere gli anni Settanta dell’Ottocento, e per

¹⁸ Per una presentazione dettagliata della metodologia e dello strumento d’indagine utilizzato nella ricerca, si veda S. Pacelli, *La rappresentazione della disabilità nella letteratura per l’infanzia italiana, tra passato e presente*, in B. De Angelis, F. Pompeo, L. Azara, V. Carbone (eds.), *Giornata della ricerca 2021 del Dipartimento di Scienze della Formazione*, Roma, Roma TrE-press, 2023, pp. 139-148.

¹⁹ I. Fiorin, *La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi*, in A. Canevaro (ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson, 2007, pp. 129-158. Si vedano anche R. Medeghini, E. Valtellina, *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*, Milano, FrancoAngeli, 2006, p. 34.; M.C. Morandini, *Dall’esclusione all’integrazione: i disabili nel sistema formativo italiano tra Otto e Novecento*, in A. Ascenzi, R. Sani (eds.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall’Unità ad oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2020, p. 193.

i giovani “deficienti”, per i quali si dovranno attendere, addirittura, gli anni a cavallo con il Novecento²⁰.

Le rappresentazioni più numerose individuate nella letteratura per l’infanzia ottocentesca riguardano, in effetti, proprio le disabilità sensoriali. In una Paese di recente formazione, attraverso tali personaggi, l’intento celato era anche quello di esaltare le opere di carità e gli Istituti nati grazie all’Opera Pia di religiosi o alla generosità di gentiluomini benestanti. Particolarmente interessanti, in tal senso, appaiono le raffigurazioni degli Istituti per ciechi e sordi che restituisce Edmondo De Amicis nel celebre romanzo *Cuore*²¹, che può essere considerato il ritratto emblematico di un’epoca.

In un’opera nella quale l’aggancio con la realtà storica e culturale appare immediato e nella quale la narrazione è condotta con una sicurezza giornalistica e un chiaro opportunismo pedagogico²², non potevano mancare riferimenti alle questioni relative all’educazione dei giovani con disabilità nella Torino di fine Ottocento. L’episodio *I ragazzi ciechi* è incentrato sulla figura di un insegnante supplente del maestro nella classe del giovane protagonista. Egli racconta la sua esperienza come docente nell’Istituto dei ciechi di via Nizza di Torino²³. L’episodio esalta l’operato dell’Istituto fornendo informazioni, con intento divulgativo, rispetto alle attività svolte e ai metodi applicati. L’intera narrazione ha, però, anche lo scopo – non troppo celato – di mostrare ai giovani compagni del protagonista e ai giovani lettori la loro fortunata condizione e, quindi, indirizzare alla gratitudine e all’obbedienza. Il maestro racconta che anche i giovani ciechi possono imparare nell’Istituto a far di conto, a leggere grazie a dei «libri fatti apposta, coi caratteri rilevati; ci passano le dita sopra, riconoscon le lettere, e dicon le parole»²⁴ e a scrivere «con un punteruolo di metallo che fa tanti puncicini incavati e aggrappati secondo un alfabeto speciale»²⁵.

Oltre all’utilizzo del metodo Braille, presentato e giunto in Italia a pochi anni dalla prima edizione dell’opera, nell’Istituto i giovani vivono muovendosi liberamente e in autonomia, suonano e vengono condotti in uscite didattiche. Nonostante l’esaltazione dell’istituzione e della sua opera educativa, il tono è sempre fortemente pietistico e lagrimevole²⁶ e il mondo dell’istruzione dei

²⁰ Per una ricostruzione storica, si veda F. Bocci, *Una mirabile avventura: storia dell’educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Firenze, Le Lettere, 2011.

²¹ E. De Amicis, *Cuore: libro per i ragazzi* (1886), Milano, Treves, 1892.

²² Cfr. A. Faeti, *Guardare le figure: gli illustratori italiani dei libri per l’infanzia* (1972), Roma, Donzelli, 2011, p. 100 ss.

²³ M.C. Morandini ricostruisce la storia dell’Istituto in *Torino benefica: l’Istituto per l’educazione dei ciechi*, «History of Education & Children’s Literature», 8, 1, 2013, pp. 657-671.

²⁴ De Amicis, *Cuore*, cit., p. 113.

²⁵ Ivi, p. 114.

²⁶ Cfr. S. Pacelli, *Il “povero infelice”: la rappresentazione della disabilità nella letteratura per l’infanzia italiana tra fine Ottocento e inizio Novecento*, in C. Angelini, C. La Rocca (eds.), *La serie del Dottorato TRES*, vol. 2, Roma, Roma TrE-press, 2023, pp. 101-110.

“diversi” rimane precluso ai giovani che chiedendo di poter visitare l’Istituto ricevendo un rifiuto: «voi, ragazzi, non ci dovete andare per ora. Ci andrete più tardi, quando sarete in grado di capire tutta la grandezza di quella sventura, e di sentire tutta la pietà che essa merita. È uno spettacolo triste, figliuoli»²⁷.

Ancor più significative sono le rappresentazioni relative all’educazione speciale dei sordi, cui De Amicis dedica un episodio dal titolo *La sordomuta*. L’autore si sofferma dettagliatamente, anche in questo caso, sull’educazione della giovane nell’Istituto per sordomuti di Torino. *Cuore* sorge, infatti, in un momento di acceso dibattito metodologico per l’educazione dei sordi, tra oralismo puro e gestualità, e all’indomani del Congresso di Milano del 1880 che sostiene fortemente il primo²⁸. Pertanto, l’intento dell’episodio è quello di esaltare tale metodo a discapito dell’utilizzo dei segni.

Le più importanti rappresentazioni riguardanti l’educazione dei sordi e l’utilizzo del metodo orale sono, però, di don Giulio Tarra, tra i principali sostenitori della riforma italiana del metodo di insegnamento, direttore del Pio Istituto per i sordomuti poveri di campagna di Milano dal 1854 alla sua morte nel 1889, ma anche autore di testi scolastici e raccolte di racconti per l’infanzia²⁹. Il racconto *Il primo e l’ultimo raggio*³⁰ è dedicato al conte Paolo Taverna, colui che gli affidò la direzione dell’Istituto, e al suo operato per i giovani sordomuti delle campagne. L’episodio narra l’incontro tra Taverna e alcuni ragazzi del Pio Istituto veronese dell’Abate Provolo – anch’egli convinto oralista – e la nascita del desiderio di dedicare la sua vita all’educazione dei sordi. Tarra sottolinea la sacralità della decisione presa di fronte a Dio ed esalta la generosità degli “egregi cittadini” che grazie alle loro opere di beneficenza hanno reso possibile tale missione.

Tali rappresentazioni permettono di cogliere l’importanza riconosciuta alla letteratura per l’infanzia nella diffusione di metodi, impostazioni educative e ideali legati al momento e al contesto storico, ma anche restituiscono l’immagine di un’Italia nella quale l’educazione dei disabili era demandata alla carità cristiana o alle buone opere laiche. È quanto avviene anche per l’educazione dei giovani rachitici ritratti da De Amicis. Dalla seconda metà dell’Ottocento, «in coincidenza con l’affermazione di un modello di filantropia laica alterna-

²⁷ Ivi, p. 115.

²⁸ Cfr. S. Pacelli, *La sordità nelle pagine di letteratura per l’infanzia: un percorso storico-educativo*, «Ricerche Pedagogiche», 3, 2023, pp. 173-192.

²⁹ Cfr. A. Debè, “Fatti per arte parlanti”: *Don Giulio Tarra e l’educazione dei sordomuti nella seconda metà dell’Ottocento*, Milano, EDUCatt, 2014 e F. Fusina, *Il Pio Istituto Sordomuti poveri di campagna di Milano e don Giulio Tarra (1854-1889)*, in R. Sani (ed.), *L’educazione dei sordomuti nell’Italia dell’800. Istruzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2008, pp. 251-292.

³⁰ G. Tarra, *Cent’una storielle al focolare di casa* (1880), Milano, Carrara, 1896, pp. 252-254.

tiva a quello caritativo di matrice cattolica»³¹ e parallelamente alla nascita e allo sviluppo dell'ortopedia come disciplina³², sorgono anche in Italia alcune iniziative rivolte ai ragazzi rachitici, sempre più numerosi a causa dell'insufficiente regime alimentare e delle scarse cure igieniche.

La prima esperienza, in tal senso, ha origine proprio a Torino nel 1872 su impulso del Conte Ernesto Ricciardi di Netro e di Alberto Gamba³³, i quali raccolgono fondi per il mantenimento di una scuola in un quartiere povero e popoloso. Non sorprende, quindi, che De Amicis, esalti le cure, l'alimentazione e l'attenzione all'attività fisiche che prestano all'interno dell'Istituto ai giovani rachitici, ma ancora una volta essi rimangono preclusi dallo sguardo infantile che non può recarvisi per non suscitare invidia e pietà e per non essere troppo impressionato dalla visione dei poveri sofferenti.

Nella letteratura per l'infanzia dell'Ottocento e inizio Novecento, però, emergono anche molte raffigurazioni di personaggi infantili con disabilità che non includono alcun riferimento ad aspetti legati all'educazione scolastica. Se alcuni di questi, si narra, sono impegnati in un'educazione domestica, prevalentemente a carico dalla figura materna, molti altri sembrano più che altro abbandonati a se stessi. Emblematiche in tal senso sono due opere di Sofia Bisi Albini, autrice particolarmente sensibile al tema dell'educazione, nelle quali le giovani protagoniste invalide sono escluse da qualsiasi forma d'istruzione: Linda ne *I tre lumini*³⁴ è una scolara modello e riceve persino un premio per i suoi risultati, ma da quando si ammala di una forte febbre reumatica che la rende invalida rimane tutto il giorno sola in casa accudita dai familiari ed esclusa dall'educazione scolastica. Anche Dorina ne *Il figlio di Grazia*³⁵, colpita da una forte artrite, è costretta a osservare la vita dalle finestre dell'albergo della famiglia, nel quale vive, senza che alcun riferimento venga fatto alla sua educazione. Allo stesso modo, la giovane con disabilità del romanzo *Cuoricino ben fatto*³⁶ aiuta la zia nella gestione del negozio di famiglia, ma non frequenta la scuola e ad insegnarle a leggere e far di conto sarà un gruppo di ragazzi con i quali diventerà amica.

Le narrazioni legate al mondo dell'educazione speciale delle persone con disabilità si fanno sempre più rade con l'inizio del Novecento e l'avvento del Fascismo fino alla fine degli anni Settanta, quando, in linea con un periodo

³¹ Morandini, *Il diritto all'educazione dei soggetti disabili: un lungo e faticoso cammino*, cit., p. 242.

³² D. Le Vay, *The History of Orthopaedics. An Account of the Study and Practice of Orthopaedics from the Earliest Times to the Modern Era*, Nashville, Parthenon, 1990 e L. Peltier, *Orthopaedics. A History and Iconography*, Novato, Norman, 1993.

³³ Si veda M.C. Morandini, *Tra educazione e assistenza: la scuola speciale per ragazzi rachitici di Torino*, «History of Education & Children's Literature», 7, 2, 2012, pp. 241-257.

³⁴ S. Bisi Albini, *Omini e donnine* (1887), Milano, Vallardi, 1911, pp. 1-51.

³⁵ Id., *Il figlio di Grazia*, Milano, Vallardi, 1898.

³⁶ E. Perodi, *Cuoricino ben fatto* (1886), Firenze, Bemporad & figlio, 1900.

di grande fermento storico, il tema torna a riscuotere l'interesse degli autori e degli editori per l'infanzia. Infatti, alla fine degli anni Sessanta in un clima «favorevole ai processi di deistituzionalizzazione e “liberazione” dei soggetti deboli, gestiti fino ad allora in modo separato, speciale e segregante»³⁷, si impone un significativo cambiamento di logica rispetto al passato: lo Stato inizia a interessarsi maggiormente anche degli alunni “handicappati”, prima rafforzando e diversificando le strutture speciali e poi con il loro inserimento nelle classi normali con la Legge 118 del 1971 e la Legge 517/77.

Come sottolinea Canevaro, «si capì l'importanza di aprire le porte delle scuole a tutti agli alunni con disabilità, perché si riconobbe a costoro la dignità di persone nonostante il loro deficit»³⁸. Non è casuale che a partire da questo momento i personaggi con disabilità ritratti nella letteratura per l'infanzia appaiono più caratterizzati e complessi psicologicamente e viene introdotta da molti autori la narrazione in prima persona dal punto di vista del personaggio stesso.

Significativi sono, in particolar modo, in tale delicato momento di passaggio tra vecchio e nuovo, due racconti di Angelo Petrosino, insegnante e scrittore, contenuti nella raccolta *Ci ha cambiati la scuola*³⁹. In uno di questi, un giovane con una tetraparesi spastica racconta la sua esperienza prima in un Centro Educativo Specializzato Municipale (CESM) e poi finalmente in una scuola comune che lo accetta. Dalle parole dell'autore, come da altre narrazioni dello stesso periodo, emerge una radicale critica alle strutture segreganti per disabili e all'approccio medico alla disabilità che vede al centro la diagnosi e non la persona. Tale critica è evidente in molti dei dialoghi immaginari tra madre e figlio e nella descrizione del Centro Educativo: tra grida continue in sottofondo, un susseguirsi di figure che si prendono cura di lui, ragazzi che si trascinano dietro maestre e inservienti e che, nelle loro corse improvvise, rischiano di travolgere la sedia a rotelle di Manuele.

La odiai appena ne varcai la soglia traballando sulle ruote di gomma del mio passeggino (...) La mia attenzione fu attratta dalle urla che sentivo provenire da locali appartati. Le urla che sentivo erano di ragazzi assai più grandi di me. Ben presto li vidi muoversi goffamente da soli o trascinarsi appresso maestre e inservienti. Erano ragazzi dalle fisionomie un po' deformi e dagli occhi allucinati, che ora grugnivano per gioco, ora scoppiavano in risa fragorose⁴⁰.

Nella scuola comune, invece, Manuele può finalmente mescolarsi alla «folta variopinta di bambini che fino allora avevo sfiorato solo casualmente»⁴¹,

³⁷ A. Canevaro, L. D'Alonzo, D. Ianes (eds.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dal 1977 al 2007: risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*, Bolzano, Bolzano University Press, 2009, p. 9.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ A. Petrosino, *Ci ha cambiati la scuola*, Torino, Sonda, 1993.

⁴⁰ Ivi, pp. 16-17.

⁴¹ Ivi, p. 18.

ma ancora l'autore sottolinea la straordinarietà di aver trovato una scuola disposta ad accoglierlo.

Molti libri fanno riferimento esplicito alle diagnosi, al processo medico che ha portato a tale constatazione e descrivono i colloqui, anche molto duri, tra specialisti e familiari. I bambini sembrano essere dei “casi da certificare”. Nel romanzo *L'incantesimo del bosco di sopra*⁴², il protagonista viene definito in termini medici come un “caso difficile”: nella descrizione della sua condizione autistica abbondano i riferimenti medici e le insegnanti sollecitano la madre a farlo visitare da uno psichiatra che decreterà la sua diagnosi.

A partire dalla seconda metà degli anni Novanta, tutti i personaggi che si incontrano sono inseriti all'interno del contesto delle scuole comuni, seguiti da insegnanti specializzati o educatori dedicati, ma il rapporto con l'ambiente educativo nelle narrazioni per l'infanzia continua ad apparire complesso. Particolarmente significativo è il volume *Il libro di Alice*⁴³, pubblicato per la prima volta nel 1996, poiché si tratta di un diario autobiografico di una bambina, affetta da atrofia muscolare spinale, deceduta all'età di dodici anni. Il ritratto che emerge dal testo e dalle fotografie raccolte è quello di una bambina ben inserita e integrata nel contesto scolastico in tutte le sue attività, serena, pur con le difficoltà quotidiane incontrate. Molte, però, sono ancora le rappresentazioni di personaggi che incontrano grandi difficoltà ad integrarsi a scuola, derisi o esclusi dai compagni e, fondamentalmente, tenuti lontani perché “diversi”.

La letteratura per l'infanzia, infine, testimonia anche un ulteriore cambiamento avvenuto tra la fine degli anni Novanta e gli anni Duemila: in questo momento, infatti, inizia a emergere il nuovo approccio della *special needs education*, secondo il quale «non solo gli alunni disabili necessitano di interventi speciali, ma diversi altri che pur non avendo deficit strutturati, incontrano difficoltà nel corso del loro processo di apprendimento»⁴⁴. Il cambio di paradigma è evidente: a essere considerato importante non è più il deficit, ma il bisogno manifestato dalla persona. In linea con tale nuova attenzione educativa sono la recente Legge 170/2010 riguardante i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 e la comparsa nelle narrazioni per l'infanzia di sempre più personaggi con DSA. Questo fenomeno editoriale sottolinea, ancora una volta, l'ampia sensibilità della letteratura per l'infanzia nel cogliere i cambiamenti sociali e le visioni educative.

⁴² M. Giannini, *L'incantesimo del bosco di sopra*, Brescia, La Scuola, 1997.

⁴³ A. Sturiale, *Il libro di Alice*, Firenze, Polistampa, 1996.

⁴⁴ Medeghini, Valtellina, *Quale disabilità?*, cit., p. 35.

3. *Public History e possibili sviluppi*

La riflessione scaturita dall'analisi delle opere selezionate, qui brevemente presentate, permette di tracciare percorsi storici di studio ma anche di valorizzare il patrimonio storico-culturale e sperimentare nuove pratiche educative. Come evidenzia Gianfranco Bandini, l'uso di un approccio di *Public History* significa «collocare la nostra ricerca nel quadro del rinnovamento degli studi e, allo stesso tempo, aprire alcune interessanti possibilità di studio, emergenti anche all'interfaccia di diverse tradizioni disciplinari»⁴⁵. L'utilizzo di una fonte quale la letteratura per l'infanzia nella ricostruzione di una storia dell'educazione speciale e dell'integrazione scolastica in Italia si pone, già di per sé, in una intersezione tra più ambiti di studio i quali, ognuno con le proprie caratteristiche, possono integrarsi a vicenda per una più completa comprensione del fenomeno in esame.

I libri per l'infanzia poi, tutt'altro che neutri, non solo permettono di reperire informazioni storico-educative tramite il mezzo narrativo, ma difficilmente lasciano il lettore indifferente: esse, in quanto opere artistico-letterarie, avvicinano il pubblico all'esperienza narrata, consentono di immedesimarsi, aiutano a riportare alla memoria vissuti del passato, anche indiretti, e infine facilitano l'accesso a opinioni e convinzioni inconsce e latenti favorendo il confronto in merito.

Tanto più in un ambito di studi caratterizzato dalla presenza di silenzi storici e dalla difficoltà a raccogliere memorie dirette del passato, di chi ha vissuto tali passaggi in prima persona, le opere per l'infanzia ben si prestano a essere un punto di congiunzione tra storia e memorie sociali collettive. Infatti, se non ci può essere *Public History* senza il coinvolgimento di un pubblico e della storia orale⁴⁶, non necessariamente tale storia deve essere una testimonianza diretta o di un passato recente, ma può consistere in commenti e discussioni su un passato lontano che attraversa i secoli, promuovendo un atteggiamento di pratica riflessiva⁴⁷.

Come scrive Febvre, «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»⁴⁸.

Trattandosi di documenti storici facilmente accessibili – brevi e accompagnati da illustrazioni – è possibile discutere di temi importanti, facilitando

⁴⁵ Bandini, *Public History of Education. A Brief Introduction*, cit., p. 11 (traduzione dall'inglese mia).

⁴⁶ Cfr. Bandini, *Public History of Education*, cit., p. 14.

⁴⁷ Cfr. R. Conard, *Public History as a Reflective Practice: An Introduction*, «The Public Historian», 28, 1, 2006, pp. 9-13.

⁴⁸ L. Febvre, *Vers une autre histoire*, in *Combats pour l'histoire*, Parigi, Colin, 1953, p. 428 (traduzione in J. Le Goff, *Storia e memoria*, Torino, Einaudi, 1982, p. 447).

l'accesso alle emozioni e ai pensieri profondi, con un pubblico variegato di specialisti e non. Il paradigma della *Public History*, più di altri, si presta ad essere utilizzato con un pubblico di educatori ed insegnanti, in servizio o ancora in formazione⁴⁹; esso permette di costruire dei percorsi per comprendere le dimensioni del passato legate alla propria professione acquisendo consapevolezza, tramite queste, anche delle dinamiche ancora in atto e del trovarsi lungo un processo di continuo mutamento nel dinamismo del proprio ruolo e delle pressioni a cui è sottoposto. Come ben delineato nel *Manifesto della Public History of Education*⁵⁰, l'approccio della *Public History* permette, infatti, di «aumentare la consapevolezza della lunga costruzione culturale e sociale di atteggiamenti e comportamenti attuali che hanno delle radici profonde, pluri-generazionali»⁵¹, e fornisce strumenti per una comprensione critica della società che può contribuire a perfezionare le attività professionali grazie a scelte più consapevoli.

Particolare importanza ricoprirebbero tali narrazioni nella formazione delle professioni educative per aiutare a riscoprire i legami e le differenze con il passato e come esercizio di pensiero critico, ad esempio, all'interno dei corsi di formazione per insegnanti di sostegno o nei Licei per le Scienze Umane. Una prima presentazione del percorso, qui brevemente mostrato, è avvenuta a maggio 2023 in una lezione aperta tenutasi all'interno dell'insegnamento universitario di Storia dell'educazione speciale presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e si è tenuta nuovamente in un seminario a marzo 2024 nell'ambito dell'insegnamento di Storia dell'educazione speciale nel Corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione presso l'Università di Macerata.

Abbandonando la comune idea di semplice divulgazione, disseminazione e trasmissione di conoscenze su un tema, da una figura specialistica a un pubblico, nel corso degli incontri si è voluto coinvolgere attivamente gli studenti, sottoponendo alla loro attenzione una selezione di testi e di albi illustrati, chiedendo loro di esaminarli, mettendosi nei panni dello storico dell'educazione, e discutendone insieme promuovendo il pensiero critico. Non bisogna, infatti, dimenticare che la capacità riflessiva è uno degli elementi maggiormente rilevanti tra le competenze di un'insegnante e che questa può essere largamente esercitata anche attraverso la consapevolezza storica⁵².

⁴⁹ In merito si vedano G. Bandini, *Educational Memories and Public History: A Necessary Meeting*, in C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017, pp. 143-156 e R. Massa, L. Cerioli (eds.), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*. Milano, FrancoAngeli, 1999.

⁵⁰ G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.

⁵¹ Ivi, p. 49.

⁵² Ivi, p. 50.

Se le attività di *Public History of Education* hanno una naturale affinità con la didattica e il mondo scolastico⁵³, la *Public History* rappresenta, però, una grande risorsa non solamente per un pubblico di storici o di specialisti, ma per chiunque desideri adottare uno stile dialogico e delle metodologie condivise di co-costruzione di conoscenza⁵⁴, a partire dalle proprie specifiche competenze culturali. Essa «può creare nuove proficue relazioni tra l'educazione formale, non formale e informale, tra il passato e il presente di educatori e insegnanti, tra il mondo della ricerca, gli istituti culturali – primo tra tutti il museo – e la società»⁵⁵. Allo scopo di creare condizioni per un dialogo e una collaborazione tra storia e società⁵⁶, università e territorio, e in linea con la Terza Missione⁵⁷, si immagina di prevedere incontri di approfondimento sul tema aperti al territorio e alla comunità locale all'interno del Museo della Scuola e dell'Educazione – Mauro Laeng di Roma Tre, che conserva alcune delle opere più antiche raccolte. Un tale percorso di avvicinamento alla storia dell'educazione speciale tramite la letteratura per l'infanzia evidenzia, ancora una volta, come la storia, lungi dall'essere una disciplina meramente teorica, nasconde un affascinante lato pratico legato alla scoperta di fonti – non solo testuali, ma anche iconiche – che possono essere esplorate in profondità, «toccate con mano, manipolate nel senso vero e profondo della parola»⁵⁸. Valorizzare quest'ultimo aspetto, non solo permette di promuovere una comprensione più radicata dei processi educativi e culturali che condizionano anche il presente, ma rende la storia una disciplina inclusiva.

Bibliografia

AIPH, *Manifesto della Public History italiana*, 2018, URL: <<https://aiph.hypotheses.org/files/2020/12/Manifesto-della-Public-History-italiana-1.pdf>>, [ultimo accesso 9/11/24].

⁵³ Cfr. Bandini, *Public History of Education. A Brief Introduction*, cit., p. 31 (traduzione dall'inglese mia).

⁵⁴ Cfr. Id., *Manifesto della Public History of Education*, cit., p. 49.

⁵⁵ G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, p. X.

⁵⁶ Cfr. M. Ridolfi, *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente*, Pisa, Pacini editore, 2017.

⁵⁷ A. Ascenzi, M. Brunelli, *I musei universitari del patrimonio storico-educativo e la Terza Missione: una sfida o un'opportunità? Riflessioni dal Museo della Scuola dell'Università di Macerata*, in A. Barausse, T. de Freitas Ermel, V. Viola (eds.), *Prospettive incrociate sul patrimonio storico-educativo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2020, pp. 237-246.

⁵⁸ C. Martinelli, *Progettare percorsi didattici di Storia della scuola per le scuole secondarie di II grado*, in F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022, p. 51.

- Ascenzi A., Brunelli M., *I musei universitari del patrimonio storico-educativo e la Terza Missione: una sfida o un'opportunità? Riflessioni dal Museo della Scuola dell'Università di Macerata*, in A. Barausse, T. de Freitas Ermel, V. Viola (eds.), *Prospettive incrociate sul patrimonio storico-educativo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2020, pp. 237-246.
- Bacchetti F., *Handicap: un silenzio storico e sociale*, in F. Cambi, S. Olivieri (eds.), *I silenzi dell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, pp. 241-248.
- Bacchetti F., *Complessità e varietà della letteratura per l'infanzia*, in Ead (ed.), *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*, Bologna, CLUEB, 2013, pp. 15-28.
- Bandini G., *Educational Memories and Public History: A Necessary Meeting*, in C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Vinao (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017, pp. 143-156
- Bandini G., *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, pp. 41-54.
- Bandini G., *Public History of Education. A Brief Introduction*, Firenze, Firenze University Press, 2023.
- Bandini G., Oliviero S. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Bisi Albini S., *Il figlio di Grazia*, Milano, Vallardi, 1898.
- Bisi Albini S., *Omini e donnine* (1887), Milano, Vallardi, 1911.
- Bocci F., *Una mirabile avventura: storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Firenze, Le Lettere, 2011.
- Burke P., *Una rivoluzione storiografica: la scuola delle Annales*, 1929-1989, Roma-Bari, Laterza, 1992.
- Cambi F., *Collodi, De Amicis, Rodari: tre immagini d'infanzia*, Bari, Dedalo, 1986.
- Cambi F., *Letteratura per l'infanzia: per una lettura complessa della sua testualità (e della critica)*, in F. Bacchetti (ed.), *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*, Bologna, CLUEB, 2013, pp. 3-13.
- Canevaro A., D'Alonzo L., Ianes D. (eds.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità dal 1977 al 2007: risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*, Bolzano, Bolzano University Press, 2009.
- Canevaro A., Goussot A. (eds.), *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci, 2000.
- Cantatore L., *Letteratura per l'infanzia e Storia dell'educazione: tangenze e contraddizioni di un rapporto complesso*, «Annali online della Didattica e della Formazione docente», 6, 2013, pp. 59-75.
- Cantatore L., *Parva sed apta mihi: studi sul paesaggio domestico nella letteratura per l'infanzia del XIX secolo*, Pisa, ETS, 2015.
- Cantatore L., *La letteratura per l'infanzia e le forme della storia*, in L. Cantatore, N. Galli Laforest, G. Grilli, M. Negri, G. Piccinini, I. Tontardini, E. Varra, *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior, 2020, pp. 13-32.
- Cauvin T., *Public History: A Textbook of Practice*, New York-London, Routledge, 2016.
- Conard R., *Public History as a Reflective Practice: An Introduction*, «The Public Historian», 28, 1, 2006, pp. 9-13.

- Dati M., *Progettare attività di Public History: criteri orientativi ed indicazioni operative*, in F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022, pp. 29-38.
- De Amicis E., *Cuore: libro per i ragazzi* (1886), Milano, Treves, 1892.
- Debè A., "Fatti per arte parlanti": *Don Giulio Tarra e l'educazione dei sordomuti nella seconda metà dell'Ottocento*, Milano, EDUCatt, 2014.
- Escarpit D., *La literature d'enfance et de jeunesse. Etat des lieux*, Parigi, Hachette, 1988.
- Faeti A., *Guardare le figure: gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia* (1972), Roma, Donzelli, 2011.
- Faeti A., *La letteratura per l'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.
- Febvre L., *Vers une autre histoire*, in Id., *Combats pour l'histoire*, Parigi, Colin, 1953.
- Fiorin I., *La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi*, in A. Canevaro (ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson, 2007, pp. 129-158.
- Fusina F., *Il Pio Istituto Sordomuti poveri di campagna di Milano e don Giulio Tarra (1854-1889)*, in R. Sani (ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istruzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2008, pp. 251-292.
- Giannini M., *L'incantesimo del bosco di sopra*, Brescia, La Scuola, 1997.
- Le Vay D., *The History of Orthopaedics. An Account of the Study and Practice of Orthopaedics from the Earliest Times to the Modern Era*, Nashville, Parthenon, 1990.
- Martinelli C., *Progettare percorsi didattici di Storia della scuola per le scuole secondarie di II grado*, in F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022, pp. 51-58.
- Massa R., Cerioli L. (eds.), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*. Milano, FrancoAngeli, 1999.
- Medeghini R., Valtellina E., *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*, Milano, FrancoAngeli, 2006.
- Mitchell D., Snyder S., *Narrative prosthesis: disability and the dependencies of discourse*, Michigan, University of Michigan Press, 2000.
- Morandini M.C., *Tra educazione e assistenza: la scuola speciale per ragazzi rachitici di Torino*, «History of Education & Children's Literature», 7, 2, 2012, pp. 241-257.
- Morandini M.C., *Torino benefica: l'Istituto per l'educazione dei ciechi*, «History of Education & Children's Literature», 8, 1, 2013, pp. 657-671.
- Morandini M.C., *Dall'esclusione all'integrazione: i disabili nel sistema formativo italiano tra Otto e Novecento*, in A. Ascenzi, R. Sani (eds.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 193-211.
- Pacelli S., Il "povero infelice": la rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia italiana tra fine Ottocento e inizio Novecento, in C. Angelini, C. La Rocca (eds.), *La serie del Dottorato TRES*, vol. 2, Roma, Roma TrE-press, 2023, pp. 101-110.
- Pacelli S., La rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia italiana, tra passato e presente, in B. De Angelis, F. Pompeo, L. Azara, V. Carbone (eds.), *Giornata della ricerca 2021 del Dipartimento di Scienze della Formazione*, Roma, Roma TrE-press, 2023, pp. 139-148.
- Pacelli S., La sordità nelle pagine di letteratura per l'infanzia: un percorso storico-educativo, «Ricerche Pedagogiche», 3, 2023, pp. 173-192.

- Peltier L., *Orthopaedics. A History and Iconography*, Novato, Norman, 1993.
- Perodi E., *Cuoricino ben fatto* (1886), Firenze, Bemporad & figlio, 1900.
- Petrosino A., *Ci ha cambiati la scuola*, Torino, Sonda, 1993.
- Ridolfi M., *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente*, Pisa, Pacini editore, 2017.
- Scanagatta M., *Public historian tra ricerca e azione creativa*, in P. Bertella Farnetti, L. Bertuccelli, A. Botti (eds.), *Public History. Discussioni e pratiche*, Milano, Mimesis, 2017, pp. 315-332.
- Sturiale A., *Il libro di Alice*, Firenze, Polistampa, 1996.
- Tarra G., *Cent'una storielle al focolare di casa* (1880), Milano, Carrara, 1896.
- Vovelle M., *Ideologie e mentalità*, Napoli, Guida, 1989.

Nicole Panzera*, Maria Donatella Lettino**

*Tra le carte polverose. L'archivio scolastico dell'istituto comprensivo “F. D'Ovidio” di Campobasso tra storia e didattica****

ABSTRACT: In the last years, the school archives became containers of the historical-educational heritage, acquiring a growing importance. This contribution aims to illustrate the heuristic potential preserved in the historical archive of the Enrico D'Ovidio elementary school in Campobasso. Firstly, a brief introduction reported the birth and development of the school during the twentieth century. In particular, a few examples of documentary sources were used to show different insights to educational-historical research. Secondly, we reported a didactic proposal focused on the valorisation of archive sources as teaching tools and the promotion of projects open to the entire territory from a Public History of Education perspective.

KEYWORDS: School archive, Development, Archival documentary heritage, Schooling in Molise, Teaching with the school archive.

1. *Introduzione*

È ben noto come da qualche decennio si sia diffusa una maggiore sensibilità intorno alla esigenza di tutelare e valorizzare il patrimonio storico-educativo. I beni materiali e immateriali custoditi presso biblioteche scolastiche, musei scolastici e archivi scolastici o conservati da soggetti privati sono a grave rischio di dispersione¹, portare alla luce fonti di natura storico-scolastica risulta l'ini-

* Nicole Panzera è membro del “Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche, del libro scolastico e della letteratura per l’infanzia”. È assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze umanistiche, sociali e della formazione dell’Università del Molise, n.panzera@unimol.it.

** Maria Donatella Lettino è professoressa presso la Scuola Secondaria di Primo Grado “F. D’Ovidio” (Campobasso), mariadonatella.lettino@icdovidio.edu.it.

*** La dott.ssa N. Panzera ha prodotto il primo e il secondo paragrafo, mentre la prof.ssa M.D. Lettino il terzo e il quarto.

¹ Un necessario approfondimento sul concetto di “patrimonio storico-educativo” è riportato dallo storico Juri Meda in J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano*, in A. Badanelli, J. Meda (eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en Espana: balance y perspectivas*, Macerata, eum, 2013, pp. 167-198. Ma si veda anche R. Sani, *La ricerca*

ziativa principale per ricostruire passaggi salienti della storia della scuola che possano fornire testimonianze, racconti e maggiori spunti per la *Public History*: preziosa risorsa e interessante sfida² del campo delle scienze storiche necessaria per sviluppare «coesione sociale favorendo la comprensione e l'incontro fra persone con differente provenienza, di generazioni diverse e con memorie talvolta contrastanti»³. A partire da un nuovo approccio interpretativo offerto dalla *Public History* alla storia dell'educazione⁴, ossia la *Public History of Education*, nasce l'esigenza di promuovere iniziative per condividere pratiche educative non più ristrette alla comunità scientifica e agli ambienti scolastici, ma aperte all'intero territorio. Attraverso la fiorente concezione si auspica la realizzazione di percorsi di collaborazione in ambito storico-educativo costituiti sinergicamente dal mondo accademico, scolastico e dalla memoria sociale⁵. Non esiste, difatti, storia pubblica senza il coinvolgimento della popolazione e della loro memoria⁶. Tali presupposti spingono storici, ricercatori, docenti e soggetti amanti della materia ad interrogarsi su nuovi casi di studio partendo da una ricerca più settoriale, che guardi alla cultura materiale della scuola, promuovendo in tal modo lo sviluppo e l'analisi della storia locale⁷.

È il caso del contributo presentato, il quale mira a illustrare parte del patrimonio storico documentario conservato presso la scuola primaria “Enrico D’Ovidio” della città di Campobasso. Più precisamente, il protagonista della ricerca diviene il suo archivio scolastico che, attraverso gli scaffali e la moltitudine di fonti documentarie, conserva un patrimonio di notevole rilevanza.

sul patrimonio storico-scolastico ed educativo tra questioni metodologiche, nodi interpretativi e nuove prospettive di indagine, in A. Barausse, T. de Freitas Ermel, V. Viola (eds.), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2020, pp. 35-48.

² G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019; G. Bandini, *Public History of Education. A Brief Introduction*, Firenze, Firenze University Press, 2023.

³ AIPH, 2018, *Manifesto della Public History Italiana*, 7 maggio 2018. URL: <<https://aiph.hypotheses.org/files/2020/12/Manifesto-della-Public-History-italiana-1.pdf>> [ultimo accesso: 02/01/2024].

⁴ S. Oliviero, *Scuola, didattica e territorio: come rivitalizzare il rapporto con il contesto locale*, in G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, University Press, 2022, pp. 24-25.

⁵ AIPH, 2022, *Manifesto della Public History of Education*, Settembre 2022. URL: <https://aiph.hypotheses.org/files/2021/01/Manifesto_PHofEducation_versione_04-01-21-def.pdf> [ultimo accesso: 01/01/2024].

⁶ G. Bandini, *Educational Memories and Public History: A necessary Meeting*, in C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer International Publishing, 2017, pp. 143-155.

⁷ Notevoli contributi riguardo l'analisi della storia locale sono offerti da M. D'Ascenzo, *Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale*, «Espacio, Tiempo y Educación», 3, 1, 2016, pp. 249-272; A. Barausse, C. Ghizzoni, J. Meda (eds.), *Editoriale “Il campanile scolastico” Ripensando la dimensione locale della ricerca storico-educativa*, «Rivista di storia dell'educazione», 1, 2018, pp. 153-171.

Le sue fonti, dai fascicoli personali degli insegnanti ai registri degli scrutini e degli esami, consentono di scovare esempi di quotidianità scolastica risalenti ai primi anni del ventennio fascista. L'articolo mostra, attraverso un numero limitato di esempi, come l'analisi di queste carte possa fornire elementi essenziali per ricostruire gli aspetti più interni della singola scuola. L'esposizione di parte del materiale, inoltre, è funzionale al fine di valorizzare un patrimonio ancora esclusivamente ristretto alla comunità scientifica. In ultimo, difatti, oltre all'individuazione delle modalità di gestione dell'archivio e delle iniziative della scuola volte alla scoperta e alla valorizzazione delle fonti archivistiche conservate al suo interno, si inserisce la realizzazione di una proposta progettuale. Si prospetta, attraverso questa prima illustrazione, la promozione di nuovi interventi che possano favorire la salvaguardia e la divulgazione del patrimonio storico-educativo presente nell'archivio della scuola "E. D'Ovidio".

2. L'archivio scolastico della scuola primaria molisana "Enrico D'Ovidio": un patrimonio da salvaguardare

A partire dall'ultimo decennio del secolo scorso, conseguentemente al mutamento di paradigma dal quale dalla storia della scuola intesa come studio delle idee pedagogiche e degli aspetti prettamente legislativi si è passato ad una storia della scuola che ha iniziato a fondare il suo carattere innovativo sull'uso delle fonti⁸, la comunità scientifica si è man mano interessata al recupero del materiale presente negli archivi scolastici. È accaduto quindi che la documentazione conservata in questi luoghi, identificata per molto tempo come un inutile ingombro, abbia iniziato ad essere considerata come un patrimonio da valorizzare mediante l'apporto di figure specializzate⁹. A tal proposito, con differenti tempistiche e metodologie, nei vari territori della nostra penisola sono state promosse sistematiche iniziative di raccolta delle fonti archivistichescolastiche¹⁰.

⁸ Sulla storia della scuola si vedano: E. De Fort, *Storiografia e storia della scuola*, in D. Picciu, M. L. Plaisant (eds.), *L'archivio scolastico: Storia e didattica*, Cagliari, CUEC, 2005; A. Barausse, *I sentieri di Clio: bilanci e nuove prospettive di ricerca nella storia della scuola oggi*, Campobasso, Università degli studi del Molise, 2008; E. De Fort, *Storie e scuole della scuola: sviluppi e tendenze della storiografia*, in M.T. Sega, *La scuola fa la storia: gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Portogruaro, Nuova dimensione, 2002.

⁹ S. Soldani, *Andar per scuole: archivi da conoscere, archivi da salvare*, «Passato e presente», 42, 1997, pp.137-150.

¹⁰ Gli interventi di recupero, riordino e inventariazione hanno conseguentemente portato alla realizzazione di contributi, tra questi si citano alcuni: G. Tatò (ed.), *La lavagna nera. Le fonti per la storia dell'istruzione nel Friuli Venezia Giulia*, Atti del convegno (Trieste-Udine, 24-25 novembre 1995), Trieste, Associazione Nazionale Archivistica Italiana-Sezione Friuli Venezia Giulia, 1996; Q. Antonelli, *Guida agli archivi scolastici di Rovereto*, Rovereto, Comune

Il Molise possiede un patrimonio storico-educativo di notevole spessore, buona parte di esso ha necessità di essere ancora indagato e il caso presentato in tale contributo ne è un esempio.

Seppur in questa sede non sia possibile delineare organicamente una ricostruzione dettagliata della nascita e dell'evoluzione della scuola nel corso del ventesimo secolo, si riporta una breve illustrazione delle vicende scolastiche utili a comprendere e contestualizzare al meglio il patrimonio documentario conservato e sedimentatosi nell'archivio scolastico. L'istituto, inaugurato con la denominazione di "Casa della scuola" nell'ottobre 1919, ad oggi rappresenta per l'intera comunità molisana un centro culturale di notevole interesse¹¹. La nascita di un edificio di considerevole dimensione destinato alla formazione elementare dei giovani molisani, istituito mediante progetto approvato dal prefetto della provincia il 13 maggio del 1912¹², avvenne per ragioni di necessità in un territorio che non disponeva ancora di una sede idonea e decorosa per poter ospitare i fanciulli fino a quel momento collocati in ambienti disadatti, angusti ed antgienici, tanto da provocare continui reclami dalla Direzione Didattica, da padri di famiglia e dall'Ufficiale Sanitario¹³. Lo scopo era quello

di Rovereto, 1997; F. Klein, *Sui consumati banchi... Generazioni, cultura e istituzioni educative negli archivi e nelle biblioteche delle scuole fiorentine. Atti del convegno* (Firenze, 28 marzo 1996), «Archivi per la storia – rivista dell'Associazione Nazionale Archivistica Italiana», 10, 2, 1997; R.G. Arcaini, *Gli archivi delle scuole elementari trentine: censimento descrittivo*, Trento, Provincia autonoma di Trento, Servizio beni librari e archivistici, 2003; Istituto romano per la storia d'Italia dal fascismo alla Resistenza, *Memorie di scuola. Indagine sul patrimonio archivistico delle scuole di Roma e provincia*, Milano, FrancoAngeli, 2006; L. Vaccarotti, *L'archivio scolastico del circolo didattico di Vetralla* (Quaderni di Vetralla 7), Vetralla, Davide Ghaleb editore, 2009; F. Di Vaio, *Il Liceo ginnasio «Vittorio Emanuele II» nel centocinquantenario (1861-2011)*, Napoli, Grafica Bodoni, 2011; B. Serpe, G. Simone, F. Targhetta (eds.) *Sui banchi di scuola tra fascismo e Resistenza. Gli archivi scolastici padovani (1938-1945)*, Padova, University Press, 2016.

¹¹ Sebbene la scuola sia identificata come luogo storico e culturale, tra le fonti a stampa oggi disponibili si può ricorrere esclusivamente a due sintetiche pubblicazioni prodotte da due dirigenti scolastici, le quali però non riportano una puntuale ricostruzione storiografica delle vicende della scuola fondata su una solida base documentaria: A. Palladino, *La casa della scuola di Campobasso. Una finestra sulla storia. La scuola e la città*, Campobasso, Lampo, 2019; M.T. Spina, *Scuola Elementare "Enrico D'Ovidio"*, Campobasso, L'Economica, 2002. Cenni alla storia della scuola sono presenti in A. Barausse, *Le istituzioni scolastiche dall'Unità al fascismo (1861-1933)*, in R. Lalli, N. Lombardi, G. Palmieri, *Campobasso. Capoluogo del Molise*, Campobasso, Palladino Editore, 2008, vol. II, pp. 107-135; A. Barausse, *La scuola in Molise dalla riforma Gentile all'introduzione del libro unico di Stato caduta del fascismo*, in *Almanacco del Molise 2009*, Campobasso, Habacus Editore, 2009, pp. 47-79.

¹² Per l'individuazione dei passaggi fondamentali per la costruzione del nuovo edificio scolastico ci si è avvalsi della documentazione conservata presso l'Archivio di Stato di Campobasso [da ora in poi ASCb], fondo [da ora in poi F.], Prefettura II, busta [da ora in poi b.] 13, fascicolo [da ora in poi f.] 37 e F. Genio Civile II, b.16, f. 73.

¹³ Delibera del consiglio comunale di Campobasso del 20/01/1919 in ASCb, F. Genio Civile II, b. 16, fascicolo, f. 73. Sulla condizione dell'istruzione elementare nel primo decennio del Novecento a Campobasso si veda A. Barausse, *Le istituzioni scolastiche dall'Unità al fascismo (1861-1933)*, cit.

di riunire in un grande unico ambiente tutte le scuole elementari del capoluogo che raccoglievano oltre 1000 alunni. Complessivamente, la documentazione inedita conservata presso l'archivio di Stato di Campobasso testimonia come gli interventi per la costruzione dell'immobile furono accompagnati da varie controversie¹⁴ che produssero un rallentamento nell'ultimazione dei lavori. Conseguentemente ai diversi solleciti da parte dell'amministrazione comunale, nell'anno scolastico 1919-1920 fu inaugurata la scuola. Nel 1936, la titolazione della scuola fu dedicata a Enrico D'Ovidio, noto matematico campobassano ed espressione di quel "culto dei grandi" che doveva animare la scuola fascista.

L'archivio scolastico dell'istituto dispone di un numero considerevole di documenti. Mediante la loro analisi è possibile interfacciarsi con le pratiche più interne della vita scolastica: al di là del funzionamento e della gestione del singolo istituto si scovano cenni interessanti sulla cultura quotidiana scolastica¹⁵, ossia sulle pratiche più interne utilizzate per la trasmissione delle conoscenze disciplinari, dei modelli educativi e comportamentali. Entrando nell'archivio, seppur questo appaia ben ordinato dalla semplice visualizzazione globale, si nota come tra gli scaffali non sia possibile decifrare una distinzione di tipologia. Spesso accade che i materiali dell'archivio storico e corrente si incastrino tra loro. La mole documentaria protagonista di tale luogo necessita di un minuzioso approfondimento che permetta di valorizzare al meglio il potenziale euristico conservato al suo interno. In questa sede si mostrano esclusivamente degli esempi di ciò che tali carte possono raccontarci.

Attraverso una prima catalogazione, seppur limitata, è stata rilevata la presenza di circa 187 fascicoli personali di insegnanti, molisani e non, nati a partire dagli ultimi anni del diciannovesimo secolo e di registri degli scrutini e degli esami risalenti all'anno scolastico 1930-31 fino ai nostri giorni. Del resto, non mancano bilanci consuntivi, tabelle di liquidazione e mandati di pagamento risalenti all'anno scolastico 1948-1949.

All'interno dei fascicoli personali degli insegnanti si individuano carte polverose necessarie per ricostruire più dettagliatamente il percorso professionale dei docenti a partire dal resoconto della loro preparazione tecnica per arrivare alle valutazioni annuali attribuite ai maestri e alle maestre, quelle che poi assicuravano l'aumento degli stipendi. Più precisamente attraverso rapporti informativi, verbali di visita, richieste di congedi, lettere di richiamo, si intravedono aspetti più interni alla quotidianità dell'istituto. Nella ricerca svolta in archivio

¹⁴ Si fa riferimento alla competizione tra le varie aziende costruttrici e alle interruzioni causate dalle vicende nella Prima Guerra Mondiale: da novembre del 1917 a giugno del 1919 l'Automà Militare decise di impossessarsi dell'edificio per inserire al suo interno un Ospedale Militare di Riserva.

¹⁵ M. D'Ascenzo, *Gli archivi scolastici come fonti per la ricerca storico-educativa: esperienze e prospettive*, «History of Education & Children's Literature», 16, 2, 2021, p. 752.

ci si è imbattuti dinanzi a lettere inviate dagli insegnanti ai dirigenti, in alcuni casi anche insistenti, con richieste di interventi di miglioramento strutturale delle aule, non solo per motivazioni ricollegate alla mancanza di sistemi di riscaldamento, ma anche per la fornitura di sussidi didattici.

Vi informo che, stamattina 16, ritorno a scuola pur avendo un forte mal di gola, spero di trovare l'ambiente riscaldato. Vi prego di provvedere a mandare un falegname perché un sedile di un banco è stato rotto e per mancanza di altri posti, la bambina deve scrivere sul mio tavolo. Vi ringrazio e vi ossequio¹⁶.

D'altronde appaiono anche lettere di richiami inviate dai dirigenti agli insegnanti, causate spesso da ritardi commessi o a causa di abbandono della classe nelle ore di servizio. Altre volte partono anche da suggestioni dei genitori, i quali, non soddisfatti del comportamento dell'insegnante, espongono le loro opinioni al direttore didattico che a sua volta invia lettere di richiamo agli insegnanti:

Nonostante i continui richiami verbali V.S. continua a riunirsi con alcune colleghes, durante le ore di lezione, lasciando gli alunni abbandonati nell'aula. [...] La richiamo energicamente al richiamo del suo dovere, e spero che vorrà correggersi per non vedersi un giorno punita sul serio¹⁷.

Dunque, all'interno dei fascicoli personali degli insegnanti, oltre alla documentazione inedita utile per la ricostruzione del percorso professionale dei docenti, si colgono anche aspetti più interni alle pratiche scolastiche, o meglio, alla cultura quotidiana della scuola. Parallelamente, tra la documentazione conservata nell'archivio che acquista un valore particolarmente significativo per la ricerca storico scolastica appaiono i registri degli scrutini e degli esami e la raccolta dei Giornali della classe¹⁸. Questi faldoni, oltre a riportare dati sugli studenti a partire da quelli anagrafici, sanitari o relativi al rendimento scolastico, conservano programmazioni mensili, cronache e osservazioni: vere e proprie annotazioni cronologiche prodotte dall'insegnante che descrivono episodi di vita scolastica. Si intuiscono così, le modalità di trasmissioni dei

¹⁶ Lettera della maestra Emma Ricciardi inviata il 15/12/1938 al Direttore didattico dell'Istituto in Archivio scolastico istituto D'Ovidio [da ora in poi ASID'Ovidio], F. Fascicoli personali insegnanti, f. Emma Ricciardi.

¹⁷ Lettera di richiamo inviata alla maestra D'Angelcola Giulia il 11/05/1951, conservata in ASID'Ovidio, F. Fascicoli personali insegnante, f. D'Angelcola Giulia.

¹⁸ Dalle ricerche condotte nell'archivio storico scolastico, si denota la presenza del Giornale della Classe esclusivamente nella documentazione compresa tra gli anni tra il 1942 e il 1945, pur essendo stato introdotto dal ministro Fedele con la circolare n. 91 del 1° ottobre 1927. Cfr. V. Del Nero, *La scuola elementare nell'Italia fascista: dalle circolari Ministeriali 1922-1943*, Roma, Armando Editore, 1988, p. 70; G. Genovesi, M. Gelati, *La scuola attraverso i giornali di classe. Indagine sull'insegnamento elementare in un comune parmense durante il periodo fascista (1928-1935)*, in A. Berselli, V. Telmon (eds.), *Scuola e educazione in Emilia Romagna fra le due guerre*, Bologna, CLUEB, 1983, pp. 143-207.

saperi, si approfondiscono anche i caratteri incentrati sui valori e sui sistemi che le istituzioni scolastiche necessitano di trasmettere per la formazione dei futuri cittadini in riferimento ai differenti contesti storici, culturali e sociali. Tra le cronache reperite nel Giornale della classe dell'anno scolastico 1943-44 si leggono cenni riguardo le ricorrenze analizzate a scuola come la seguente destinata ad assicurare una più larga adesione delle scolaresche al clima ideologico prodotto dal secondo conflitto mondiale:

Ho commemorato la fausta ricorrenza del 4 Novembre giorno della Vittoria con l'augurio di presto festeggiarne un'altra. Ho illustrato in breve e in forma chiara la necessità e l'importanza della guerra del 1915 e dell'attuale dimostrando le ingiustizie che si erano tentati di perpetrare contro la nostra patria¹⁹.

O anche suggestioni relative alle organizzazioni di natura fascista, come si legge nel passo seguente:

Ho parlato ampiamente agli alunni di Balilla. Ho notato con piacere che essi mi seguivano con viva attenzione quando ho narrato loro il gesto eroico di quel ragazzo dal quale essi hanno ora preso il nome ed in questo stesso giorno ho parlato anche dell'importanza della G.I.L. e quali debbano essere i doveri di un piccolo italiano che indossa la divisa e porta il nome di Balilla²⁰.

Dunque, questi casi rappresentano esclusivamente degli esempi di ciò che l'archivio scolastico può raccontarci. Il potenziale euristico conservato nell'archivio storico scolastico del D'Ovidio di Campobasso necessita interventi non solo di riordino e censimento, ma soprattutto di analisi e ricerca. Tuttavia è necessario ammettere che una risorsa così importante risulta proficua soprattutto in ambito didattico: un archivio ordinato e ben gestito permette ai docenti di poter attuare con i propri studenti una didattica fondata sull'apprendimento attivo della storia.

3. Dalla parte della scuola: una proposta didattica per "dare voce" all'Archivio Storico "E. D'Ovidio"

La scuola oggi è un ente istituzionale con un ruolo giuridico specifico sanctionato in particolare dal DPR 275/99²¹, che ha definito l'autonomia della scuola, articolandola in quattro aree di intervento: didattica – organizzativa – di ricer-

¹⁹ Relazione dell'insegnante Lanza Francesca, nata a Biserta nel 1902, classe III, conservata in ASID'Ovidio F. Registro degli scrutini e degli esami, anno 1942-1943.

²⁰ *Ibid.*

²¹ DPR 275/99 Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21 della legge 15 marzo 1997, n.59.

ca, sperimentazione e sviluppo – finanziaria e gestionale. La scuola dunque gode di autonomia nel costruire percorsi educativi e formativi che può adattare al contesto socio-culturale in cui operano i suoi addetti ma deve agire nel rispetto delle Indicazioni nazionali del 2012²² e delle competenze europee del 2018²³, affinché l'autonomia didattica non si traduca in regionalismi e particolarismi che si scontrerebbero irrimediabilmente con la tempesta globale nella quale viviamo oggi. In particolare in Italia il ruolo della scuola è diventato via via più delicato e più complesso per diverse ragioni. In primo luogo la scuola e con essa il ruolo e la funzione del docente hanno perduto la centralità e il prestigio di cui hanno goduto fino alla seconda metà del '900, sia per la mancanza di progetti di riforma organici e mirati alla valorizzazione dell'istituzione scolastica, sia per ragioni più ampie di carattere culturale e sociale. In secondo luogo la scuola ha subito tagli finanziari via via più significativi ritrovandosi così a progettare e a sperimentare la propria autonomia con risorse sempre più irrisorie. A ciò si aggiunge il contesto sociale in cui viviamo sempre più «liquido»²⁴ e complesso. Un contesto che chiama costantemente in causa la scuola, chiedendole risposte a bisogni formativi e culturali, mutevoli e urgenti. È lecito dunque porsi oggi più che mai domande sul ruolo e sulla funzione della scuola nella società contemporanea. Ruoli e funzioni che vanno al di là della formazione culturale dell'alunno per spaziare dall'ambito civico ((l'alunno come cittadino consapevole) a quello istituzionale. In quest'ultimo ambito in particolare giova ricordare che anche la scuola è stata oggetto della riforma costituzionale con la L. 3/2001²⁵ ed è diventata un ente giuridico a tutti gli effetti. L'art. 117 modifica il titolo V della parte seconda della Costituzione e, nel definire le materie di legislazione concorrente in cui spetta alle Regioni la potestà di legiferare sulla base dei principi fondamentali dello Stato, eleva le scuole al rango di autonomie costituzionalmente riconosciute. Così di lì a poco alle scuole, in quanto enti con personalità giuridica, è stato affidato anche il compito di tutelare i beni culturali, ai sensi del D.LGS. 22 genn. 2004 n. 42, *Codice dei beni culturali e del paesaggio*: «Ogni Ente pubblico – e, dunque, anche l'istituzione scolastica – ha l'obbligo di ordinare il proprio archivio (art. 30 c.4 D. lgs 42/2004)» recitano le *Linee guida per gli archivi delle istituzioni scolastiche*²⁶. Il compito di ordinare prevede sia l'obbligo di predisporre pro-

²² URL: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf> [ultimo accesso: 10/01/2024].

²³ URL: <[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))> [ultimo accesso: 10/01/2024].

²⁴ Z. Bauman, *Modernità liquida*, Bari, Laterza, 2011.

²⁵ URL: <<https://www.parlamento.it/parlam/leggi/01003lc.htm>> [ultimo accesso: 10/01/2024].

²⁶ URL: <https://archivi.cultura.gov.it/fileadmin/risorse/Notizie/000_PROGETTI_DI_TUTELA/PROGETTI_CONCLUSI/Archivi_delle_scuole/Linee_guida_archiviscolastici.pdf> [ultimo accesso: 10/01/2024].

cedure atte a rendere ordinato l'archivio corrente, sia l'obbligo di ordinare l'archivio storico qualora si trovi in stato di disordine. Se per gli archivi correnti e di deposito, è “naturale” che le istituzioni scolastiche provvedano ad assolvere gli obblighi di conservazione e di scarto, per gli archivi storici scolastici spesso è difficile trovare risorse fisiche e materiali che consentano di ordinare, classificare e rendere fruibile un patrimonio affidato alla custodia di cassetti e armadi polverosi.

È il caso dell'archivio scolastico dell'Istituto D'Ovidio. In seguito alla chiusura della Casa della Scuola “Enrico D'Ovidio” per ragioni di sicurezza, l'archivio qui custodito venne trasferito frettolosamente presso la Scuola Secondaria “F. D'Ovidio”. Le due scuole erano state accorpate nell'anno scolastico 2014/15, ma l'archivio della Enrico D'Ovidio era rimasto nella sede storica della Casa della Scuola. Nel 2018 i materiali dell'Archivio vennero provvisoriamente accantonati nell'ala amministrativa della sede centrale dell'Istituto D'Ovidio in Piazza della Repubblica in attesa di sistemazione. Di lì a poco vennero affidati alla custodia di un docente “inidoneo” all'insegnamento e quindi assegnato alla segreteria (Decreto Legge 95/12, art.14), al quale fu impartito il compito di dare una prima sistemazione. Costui, animato da grande passione per il passato, si rese conto del valore storico della mole di documenti che aveva di fronte e, pur senza avere specifiche competenze in ambito archivistico, avviò un lavoro di riordino. Si trattava di un lavoro di mera sistemazione di quanto appariva disordinato in base a criteri di carattere cronologico e, senza l'applicazione di un metodo storico o di criteri di inventario²⁷. Tuttavia servì a dare una prima sistemazione ai fascicoli e alle carte in esse contenuti. Le azioni immediatamente successive messe in campo dalla scuola furono:

- il contatto con l'Università degli Studi del Molise decisivo per capire la portata storica e didattica dell'Archivio;
- il contatto con la Soprintendenza Archivistica e Bibliografica dell'Abruzzo e del Molise, rallentato in parte dal soprallungo della pandemia e dal cambio di Dirigenza;
- l'iscrizione dell'I.C. D'Ovidio alla SIPSE e l'ingresso della scuola in un circuito virtuoso di formazione legato ai beni storici educativi.

Per un docente un archivio storico scolastico è come una “macchina del tempo”, dove l'archivio si configura sia come “contenitore” e luogo fisico, sia come strumento polifunzionale in grado di condurre gli alunni a viaggiare nel passato per costruire competenze spendibili nel futuro.

L'Archivio D'Ovidio offre vantaggi assimilabili a quelli di altri archivi storici scolastici ovvero: è una risorsa a portata di mano, poiché fa parte dell'edificio scolastico della Scuola Secondaria e si trova al centro della città di

²⁷ F. Valacchi, *Diventare archivisti*, Milano, Editrice Bibliografica, 2015, p. 170.

Relazione finale dell'anno scolastico 1943-1944											
R. Provveditorato agli Studi di Campobasso											
R. ISPETTORATO SCOLASTICO DI R. DIREZIONE DIDATTICA DI SCUOLE ELEMENTARI DI Campobasso - Cont. "fata"											
Insegnante Reale Fanelli Laura											
fig. Donnino e fig. Maria Carassari											
nata a. Foggia il 18 - g. 1895											
Abilitata a. Campobasso il 1945											
Data d'ingresso in servizio 10 ottobre 1946											
In ruolo dal 23 - 10 - 1946											
Anzianità di ruolo anni 27 mesi 9 giorni.											
Stipendio L.											
Libretto ferrovie N. 8 9 999											
Stato di famiglia: Reale Dif. Giovanni - marito											
Reale Maria Annunzia - figlia -											
Servizio militare //											
Domicilio attuale Campobasso - Corso V. Sosa 63											
Data scritti ed esami 21 luglio 1946											
SPECCHIETTO STATISTICO											
Controlli	Scuole	Sabbatino	Francesco	Giuseppe	Donatello	Antonino	Premiati	Bimbi	Seconda	Appunti	Riparati
m. l. fid.	m. l. fid.	m. l. fid.	m. l. fid.	m. l. fid.	m. l. fid.	m. l. fid.	m. l. fid.	m. l. fid.	m. l. fid.	m. l. fid.	m. l. fid.
22 46 33	22 46 38	4 15 27	4 15 27	6 8 16	8 5 15						

Fig. 1. Relazione finale dell'anno scolastico 1943/44.

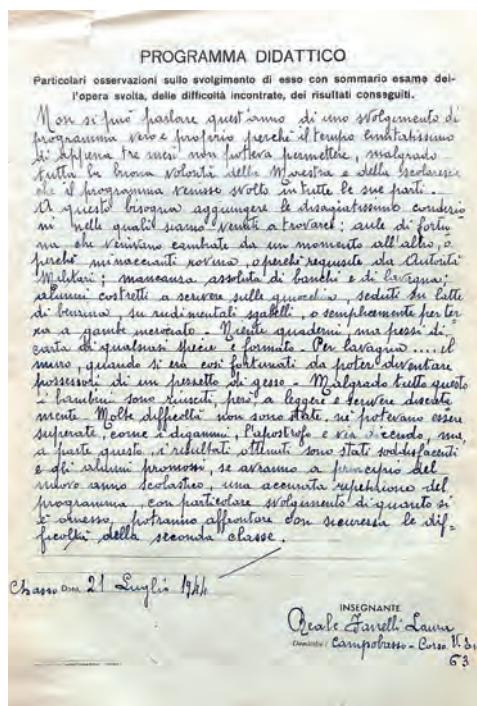


Fig. 2. Programma didattico dell'anno scolastico 1943/44.

Campobasso; consente di lavorare su documenti originali; motiva al senso di appartenenza e alla costruzione dell'identità personale e storico-sociale, poiché permette di scoprire tracce storiche significative su cui si fonda il presente. È quindi un luogo ideale per progettare, costruire e realizzare percorsi di apprendimento di matrice storico-linguistica e offre numerosi spunti operativi per fare "didattica con l'archivio"²⁸. Infatti la presenza di un archivio a scuola permette di avere un confronto diretto con le fonti storiche: ciò da un lato consente di attivare laboratori di storia "innovativi" ovvero basati su documenti inediti, dall'altro ha un valore euristico formidabile, poiché potenzialmente consente agli studenti di costruire quelle competenze critiche che sono alla base dell'essere cittadini consapevoli.

Attivare laboratori di storia con l'archivio significa poter praticare la stra-

²⁸ M. Carassi, *Riflessioni di un archivista su esperienze didattiche*, in *La didattica nei Musei Archivi e Biblioteche*, Trieste, EUT, 2016 URL: <<https://www.openstarts.units.it/bitstreams/1d84fc00-12df-433e-94b7-9cabf3373327/download>> [ultimo accesso: 17/09/2024].

tegia delle 4R²⁹ (Ricercare – Rielaborare – Rileggere – Ricostruire): si tratta di un modello di lavoro che rende gli studenti soggetti attivi nella costruzione del proprio sapere nonché nella costruzione di competenze metodologiche specifiche e permanenti. Partendo dalla ricerca di parole-chiave e/o elementi fondanti condotta su fonti dirette, gli studenti sono guidati successivamente a classificare, mettere in relazione, porre domande, quindi invitati a rileggere le fonti e infine a ricostruire cioè a scrivere testi, schemi o grafici che illustrino il lavoro svolto.

È questa la metodologia alla base del percorso di apprendimento, progettato per una classe seconda della Scuola Secondaria di I grado: “Diamo voce all'Archivio!”.

Per ovviare al disorientamento creato non solo dalla ricchezza dei materiali presenti nell'archivio, ma anche dall'assenza di un ordine archivistico, nella scelta delle fonti su cui progettare il percorso, ho selezionato alcuni documenti relativi al 1943, un anno cruciale nella storia del nostro Paese, al fine di scoprire quanto della grande Storia avesse ripercussioni nella storia di una piccola realtà come quella molisana. La scelta è ricaduta in particolare sui seguenti documenti:

- il registro degli scrutini e la relazione finale del programma svolto in una classe prima di una scuola rurale;
- il registro degli scrutini ed esami di una classe della città di Campobasso;
- estratti dal fascicolo di un'insegnante per ricavare informazioni sulla figura del docente e sui sussidi didattici.

La classe scelta è particolarmente eterogenea, poiché caratterizzata dalla presenza di diversi alunni con Bisogni Educativi Speciali: questo è un elemento non secondario, in quanto ha lo scopo di rendere il percorso più stimolante e consente di verificare appieno l'efficacia delle strategie metodologiche messe in campo. Tra i prerequisiti in possesso degli alunni c'è la lettura del libro di Luisa Mattia “Dimmi quello che non so”³⁰ (illustrato da Otto Gabos) utile per cominciare a conoscere la realtà delle scuole rurali, nonché il possesso di competenze di base di comprensione e scrittura. Le fasi di lavoro dell'UDA sono state strutturate privilegiando in particolare il lavoro di gruppo nella convinzione che la collaborazione tra pari sia una strategia di apprendimento motivante ed efficace. I gruppi di lavoro sono stati costruiti in base al principio dell'apprendimento cooperativo, affinché ciascun alunno, anche con difficoltà, possa dare il proprio contributo e tutti siano ugualmente coinvolti nelle attività proposte e partecipi alla costruzione del percorso. L'ambiente di lavoro

²⁹ URL: <<https://www.historialudens.it/news/415-lezione-4b-il-manuale-e-l-alfabetizzazione-storica.html>> [ultimo accesso 12/01/2024].

³⁰ L. Mattia, O. Gabos (eds), *Dimmi quello che non so. Due ragazzi e una scuola per tutti*, Pisa, LibriVolanti, 2019.

Classe	Nome, cognome (1)	Cognome e Nome della madre	Scuola da cui proviene (2)	Luogo e data di nascita	VOTAZIONI	
					Valore di profilo	Valore di competenza
1.a	16) De Sanctis Fabiana di Francesco	Feltrinelli di Maria	Scuola primaria Pisa, via Garibaldi, 12	16-09-1984 Bologna, 29	Valore di profilo: Sint. + 2° Sint. Paura Sint. + 1° Sint. Ansia	Valore di competenza: Sint. + 2° Sint. Ansia
1.b	17) De Andreis Barbara di Giacomo	Corradi di Giovanna	Scuola primaria S. Giuliano, 24	11-09-1984 Bologna, 29	Valore di profilo: Sint. + 1° Sint. Ansia Sint. + 2° Sint. Ansia	Valore di competenza: Sint. + 2° Sint. Ansia
1.c	18) De Angelis Eleonora di Maria	Capria di Rosetta	Scuola primaria di Bressana, 3	14-09-1984 Bologna, 29	Valore di profilo: Sint. + 2° Sint. Paura Sint. + 1° Sint. Ansia	Valore di competenza: Sint. + 2° Sint. Ansia
2.b	19) De Tassi Paola di Giacomo	Alberini di Paola	Scuola primaria di Lanza, 5	16-09-1984 Bologna, 29	Valore di profilo: Sint. + 2° Sint. Paura Sint. + 1° Sint. Ansia	Valore di competenza: Sint. + 2° Sint. Ansia
2.c	20) Feltrinelli Chiara di Giovanna	Tour Dancer di Alessandra	Scuola primaria Borgo Panigrahi, 15	16-09-1984 Bologna, 29	Valore di profilo: Sint. + 2° Sint. Ansia Sint. + 2° Sint. Ansia	Valore di competenza: Sint. + 2° Sint. Ansia
3.b	21) Feltrinelli Elvira di G.	Alberini di Giovanna	Scuola primaria di Bressana, 34	11-09-1984 Bologna, 29	Valore di profilo: Sint. + 2° Sint. Ansia Sint. + 1° Sint. Ansia	Valore di competenza: Sint. + 2° Sint. Ansia
3.c	22) Feltrinelli Giovanna di Giuseppe	Giovanni di Maria	Scuola primaria di S. Giuliano, 39	16-09-1984 Bologna, 29	Valore di profilo: Sint. + 1° Sint. Ansia Sint. + 2° Sint. Ansia	Valore di competenza: Sint. + 2° Sint. Ansia

Fig. 3. Registro degli scrutini 1943-1944.

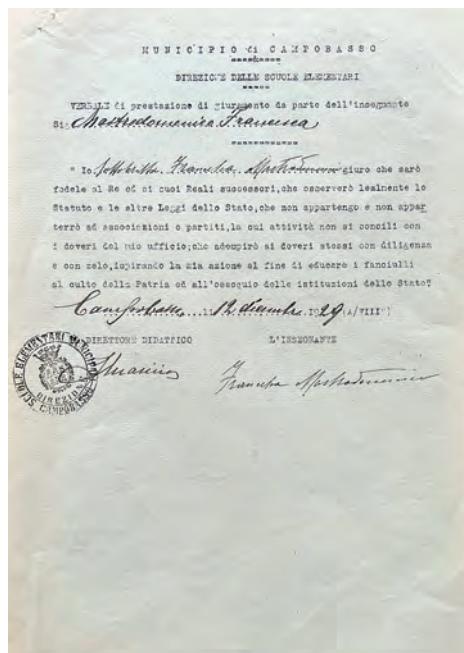


Fig. 4. Verbale di giuramento anno 1929.

scelto per tutte le fasi è l'Archivio: in tal caso l'ambiente di apprendimento è anche un luogo da scoprire e ciò può contribuire a renderlo più accattivante³¹. I ragazzi, oltre ad usare mezzi tradizionali come carta e penna, possono usufruire di Chromebook per eventuali ricerche o per l'attività di scrittura.

Fasi di lavoro	Cosa fa il docente	Cosa fanno gli studenti (indicazioni operative)	Metodologia	Durata
1. Conosciamo l'Archivio (incontro di scoperta e informazione)	Il docente sollecita gli alunni a porre domande sul luogo in cui si trovano e invita a costruire insieme una definizione corretta e condivisa. Presenta il lavoro da svolgere	- Cos'è un Archivio? - Definiamo insieme l'archivio - Lettura di informazioni sull'Archivio "D'Ovidio"	Lezione dialogata	Un'ora

³¹ A. Santagiustina, R. Vivante, *Nel labirinto dell'archivio di una scuola media*, in Segù, *La scuola fa la storia*, cit.

2. Analizziamo e confrontiamo le fonti	Il docente presenta agli alunni i documenti e guida l'analisi delle fonti.	<ul style="list-style-type: none"> - Divisione in tre gruppi etereogenei - Distribuzione delle fonti da analizzare corredate di schemi di analisi (con domande-guida) - Condivisione degli esiti del lavoro svolto - Costruzione di una tabella di confronto tra la scuola rurale e la scuola di città 	Lavoro di gruppo	Due ore
3. Scopriamo cosa accadde nel 1943	Il docente invita gli alunni ad effettuare una ricerca sugli eventi-chiave del 1943 per contestualizzare i dati storici desunti dalle fonti.	<ul style="list-style-type: none"> - Cosa accadde allora nel 1943? - Ricerca sul manuale in formato digitale e su siti indicati dal docente - Costruzione di uno schema dei fatti storici con indicazione dei rapporti di causa ed effetto - Condivisione degli esiti della ricerca 	Lavoro di gruppo	Due ore
4. E adesso "mettiamoci nei panni di..." e diamo voce all'Archivio!	Il docente invita ciascun alunno a mettersi nei panni di uno dei protagonisti delle fonti del passato e a immaginare il suo volto, i suoi pensieri, le sue emozioni... Il lavoro viene diversificato in base alle caratteristiche cognitive degli alunni.	<ul style="list-style-type: none"> - Gli alunni del gruppo di recupero vengono invitati prima a immaginare l'alunno scelto per poi disegnarlo e descriverlo, esprimendosi in prima persona; - gli alunni del gruppo di consolidamento vengono invitati a immaginare e a scrivere in prima persona le vicende salienti della vita del proprio personaggio (alunno durante la guerra) con particolare riferimento al rapporto con la scuola, i compagni e i docenti; - gli alunni del potenziamento vengono invitati a mettersi nei panni di una maestra per raccontare, sempre in prima persona, emozioni, sentimenti, pensieri riguardanti la vita di un'insegnante: dalla scelta di "essere docente" allo svolgimento della "funzione docente" durante la guerra in campagna e in città. 	Lavoro individuale	Due ore per la fase di idea-zione e stesura

5. Esiti e condivisione del lavoro svolto	Il docente invita gli alunni a leggere ad alta voce il testo scritto con lo scopo di “dare voce” ai personaggi	Lettura a voce alta del testo scritto. Commento del lavoro svolto.	Lezione dialogata	Due ore
6. Dal passato al presente: il diritto all’istruzione nei paesi in guerra e non solo	Il docente invita gli alunni a scoprire se oggi esistono realtà scolastiche assimilabili a quelle dell’Italia del 1943	Ricerche su siti internet consigliati Visione di brevi documentari sul tema Discussione guidata sull’Obiettivo 4 dell’agenda 2030	Lavoro di gruppo Lezione dialogata	Due ore

In un percorso di questo tipo, l’Archivio diventa ambiente di apprendimento e oggetto di apprendimento, poiché è il luogo fisico dove si svolge l’azione educativo-didattica, nonché il fulcro dell’Unità di Apprendimento, in quanto i materiali in esso custoditi diventano il punto di partenza per costruire conoscenze storiche, linguistiche e civiche. Particolarmente degne di nota sono le osservazioni espresse dall’insegnante Laura Reale Fanelli nella Relazione finale del programma svolto in una scuola rurale. A fronte di un tempo scolastico di tre mesi appena, i bambini sono comunque riusciti a leggere e a scrivere discretamente ma le condizioni in cui hanno lavorato sono così descritte:

aule di fortuna che venivano cambiate da un momento all’altro, o perché minaccianti rovina, o perché requisite da Autorità Militari; mancanza assoluta di banchi e di lavagna; alunni costretti a scrivere sulle ginocchia, seduti su latte di benzina, su rudimentali sgabelli, o semplicemente per terra a gambe incrociate. Niente quaderni, ma pezzi di carta di qualsiasi specie e formato. Per lavagna...il muro, quando si era così fortunati da poter diventare possessori di un pezzetto di gesso³².

La storia scolastica dei bambini della maestra Laura è drammaticamente condizionata dalla storia: in Molise correva la Linea Gustav lungo la quale si svolsero alcune delle battaglie decisive per l’avanzata degli alleati sul territorio italiano. Da queste poche righe si può capire come la grande Storia incroci la storia dei bambini molisani, segnando la loro crescita e la loro formazione. Se confrontiamo la condizione dei bambini molisani del 1944 con la situazione dei bambini di paesi in guerra oggi, dalla Siria al Congo, ecco che l’Archivio svela il suo enorme potenziale didattico. Tali riflessioni inducono oggi più che mai a dare voce ai tanti bambini privati del diritto all’istruzione, a cercare e a trovare legami tra passato e presente nella convinzione che la ricerca storica sia alla base della costruzione di coscienze libere, pensanti e critiche: dare voce al passato dunque è dare voce al presente.

³² Relazione finale dell’anno scolastico 1943-1944 conservata in ASID’Ovidio, F. Fascicoli personali insegnante, f. Laura Reale Fanelli.

Far parlare gli alunni del 1943 è anche dare voce a chi non ne ha più o non ne ha mai avuta: nel “tentativo di restituire la ‘parola’ a chi, nel corso di una storia di «lunga durata», è stato definito proprio a partire da questa privazione, così come suggerisce l’etimologia della stessa parola infanzia (dal latino *in-fans* che significa appunto «muto, privo di parola»)”³³.

Un percorso didattico di questo tipo non attiva solo competenze di ricerca storica e didattica³⁴, ma porta allo sviluppo di abilità linguistiche e civiche, in un’interazione didattica costante e trasversale, continua e trasversale, dove le discipline si integrano e si sostanziano nel loro essere intimamente collegate senza timore di svilirne lo statuto epistemologico.

Come suggerisce Francesca Borruso, la memoria “è da intendersi sia nel suo significato emergente volto alla ricostruzione del passato nella convinzione che il presente e l’attualità possano essere solo decodificati all’interno di una lettura contestualizzata e storica; ma è anche memoria connessa alla trasformazione euristica della metodologia storica che ricomprende, nell’ambito delle sue fonti storiche, qualunque fonte ‘suo malgrado’ secondo la celebre definizione di Marc Bloch”³⁵.

4. Conclusioni

Alla luce di queste riflessioni, emergono con forza le potenzialità didattiche delle fonti documentarie di un archivio scolastico, nonché l’esigenza di rendere tali fonti accessibili a un pubblico ampio che vada ben al di là degli addetti ai lavori, al fine di instaurare un rapporto di interazione civica e di relazioni culturali virtuose tra la scuola, l’Archivio scolastico e il territorio. Si auspica, quindi, la creazione di una rete di sinergia costituita da istituto scolastico, comunità scientifica ed enti deputati alla tutela degli archivi che possa permettere di scoprire, analizzare e valorizzare un patrimonio così importante.

Bibliografia

Bandini G., Bianchini P., Borruso F., Brunelli M., Olivero S. (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, University Press, 2022.

³³ F. Borruso, *Memoria, infanzia, educazione. Modelli educativi e vita quotidiana fra Otto e Novecento*, Roma, TrE-Press, 2021, p. 20.

³⁴ Segù, *La scuola fa la storia*, cit. p.25.

³⁵ Borruso, *Memoria, infanzia, educazione. Modelli educativi e vita quotidiana fra Otto e Novecento*, cit., p.34.

- Bandini G., Oliviero S. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Barausse A., Ghizzoni C., Meda J. (eds.), *Editoriale "Il campanile scolastico" Ripensando la dimensione locale della ricerca storico-educativa*, «Rivista di storia dell'educazione», 1, 2018, pp. 153-171.
- Barausse A., *I sentieri di Clio: bilanci e nuove prospettive di ricerca nella storia della scuola oggi*, Campobasso, Università degli studi del Molise, 2008.
- Bauman, Z., *Modernità liquida*, Bari, Laterza, 2011.
- BorrusoF., *Memoria, infanzia, educazione. Modelli educativi e vita quotidiana fra Otto e Novecento*, Roma, TrE-Press, 2021.
- Carassi M., *Riflessioni di un archivista su esperienze didattiche*, in *La didattica nei Musei Archivi e Biblioteche*, Trieste, EUT, 2016 URL: <<https://www.openstarts.units.it/bitstreams/1d84fc00-12df-433e-94b7-9cabf3373327/download>> [ultimo accesso: 17/09/2024].
- D'Ascenzo M., *Gli archivi scolastici come fonti per la ricerca storico-educativa: esperienze e prospettive*, «History of Education & Children's Literature», 16, 2, 2021, pp. 655-676.
- Del Nero V., *La scuola elementare nell'Italia fascista: dalle circolari Ministeriali 1922-1943*, Roma, Armando Editore, 1988.
- Mattia L., Gabos O. (eds.), *Dimmi quello che non so. Due ragazzi e una scuola per tutti*, Pisa, LibriVolanti, 2019.
- Palladino A., *La casa della scuola di Campobasso. Una finestra sulla storia. La scuola e la città*, Campobasso, Lampo, 2019.
- Picciau D., Plaisant M. L. (eds.), *L'archivio scolastico: Storia e didattica*, Cagliari, CUEC, 2005.
- Sega M.T., *La scuola fa la storia: gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Portogruaro, Nuova dimensione, 2002.
- Soldani S., *Andar per scuole: archivi da conoscere, archivi da salvare*, «Passato e presente», 42, 1997, pp. 137-150.
- Tatò G. (ed.), *La lavagna nera. Le fonti per la storia dell'istruzione nel Friuli Venezia Giulia, Atti del convegno, (Trieste – Udine, 24-25 novembre 1995)*, Trieste, Associazione Nazionale Archivistica Italiana-Sezione Friuli Venezia Giulia, 1996.
- Valacchi F., *Diventare archivisti*, Milano, Editrice Bibliografica, 2015.
- Yanes-Cabrera C., Meda J., Viñao A. (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Chaim, Springer International Publishing, 2017.

Wolfgang Sahlfeld*, Rossana Falcade**

I “reperti” delle pratiche possono aiutare a entrare in contatto con le didattiche disciplinari?

ABSTRACT: The communication is about an interdisciplinary research project about school exercise books in mathematics and their use in a public history project. The occasion came from the initiatives for the 150 years of Canton Ticino’s University for Teacher education, founded in 1873. The exercise books come from the school’s archive and have allowed us to see teaching practices in the field of arithmetic in different school degrees by teachers with different degrees of scientific and didactic preparation. The results of the research were used in different initiatives such as a publication about how to study exercise books (with the aim to give our students a methodological handbook based on examples of studying teacher’s practices across exercise books) as well as in an escape game about our school’s past during the 150-years-celebrations. We consider that this kind of public historic history may be very useful for studies in didactics in general.

KEYWORDS: school jubilees, public history of education, didactics of mathematics, Switzerland, school exercise books, escape game.

Introduzione

Nel 2023 ricorrevano, nel Canton Ticino, i 150 anni dalla Fondazione della Scuola magistrale cantonale, evento di notevole importanza per l’identità dell’unico Cantone totalmente italofono della Confederazione Elvetica. Non è dunque sorprendente che la Direzione del Dipartimento Formazione e apprendimento / Alta scuola pedagogica (DFA/ASP), come oggi si chiama l’istituto che attraverso numerose trasformazioni ha preso il posto della scuola fondata

* Wolfgang Sahlfeld è Professore in storia della didattica e docente di didattica dell’italiano presso il DFA della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana. Qui è responsabile del laboratorio Ricerca storico-educativa, documentazione, conservazione e digitalizzazione (RDCD). ORCID: 0000-0002-7963-5572, wolfgang.sahlfeld@supsi.ch.

** Rossana Falcade è docente-ricercatrice senior di Didattica della matematica presso il DFA della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana. ORCID: 0000-0002-3010-2927, rossana.falcade@supsi.ch.

nel lontano 1873, abbia voluto celebrare la ricorrenza con un evento pubblico. La nostra comunicazione riferirà da un lato del percorso condiviso e partecipato che ha portato a quell'evento. Dall'altro, entrando più specificamente nel merito di una delle attività preparate per l'evento, si discuterà la domanda se le “didattiche disciplinari” (torneremo su questo termine) possono a loro volta essere messe al centro di una *public history* attraverso forme di ricerca interdisciplinare.

Per comprendere appieno il significato di quanto documenteremo, bisogna chiarire da un lato il concetto di “Scuola magistrale” nel contesto svizzero, dall'altro una peculiarità del paesaggio universitario svizzero nato negli ultimi 20 anni che sono le *Alte scuole pedagogiche* (ASP). Tale denominazione, frutto di un calco sulle altre lingue nazionali, designa in italiano un tipo di scuola universitaria (ted. *Hochschule*, fr. *Haute école*) nato all'inizio del millennio da un duplice processo di accademizzazione delle formazioni magistrali e adattamento ai paradigmi della Dichiarazione di Bologna. La missione principale delle ASP si situa nella formazione delle e dei docenti e nella ricerca in educazione¹. Nella quasi totalità dei casi (anche nel nostro) i nuovi istituti sono nati dalla trasformazione di una o più preesistenti Scuole magistrali. Quest'ultimo termine (cui corrispondono nelle altre lingue i nomi *Lehrerseminar* o *école normale*) designa un tipo di scuole, nate per lo più nel periodo 1830-1880, a gestione cantonale o privata/confessionale, in molti casi con formazioni separate per sessi e comunque frequentate da giovani tra 15 e 20 anni, il cui sbocco era una patente cantonale di maestro o maestra (d'asilo, di scuola elementare o di scuola maggiore). Solitamente le Scuole magistrale erano costruite sul modello seminariale (in analogia ai seminari di formazione del clero) con un annesso convitto per chi vi studiava, e spesso sistemati negli edifici di conventi secolarizzati².

Nel Canton Ticino, un siffatto istituto nasce dunque nel lontano 1873. Nell'ambito di quella ricorrenza abbiamo voluto inserire una ricerca su alcune pratiche di insegnamento sia della Scuola magistrale come nella pratica scolastica dell'epoca, chinandoci su alcuni quaderni di aritmetica. Prima di presentarne le principali linee, desideriamo brevemente presentare la Scuola magistrale del Canton Ticino.

¹ Sul nuovo tipo di scuola universitaria e il suo percorso non privo di difficoltà, rinviamo a A. Tettenborn, P. Tremp (eds.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkultur im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug*. Luzern, Pädagogische Hochschule, 2020, DOI: <<https://doi.org/10.5281/zenodo.3923513>>.

² La migliore sintesi sul tema rimane, a nostro avviso, l'articolo *Scuole magistrali* di H.-U. Grunder nel *Dizionario storico svizzero*, URL: <<https://hls-dhs-dss.ch/it/articles/028711/2012-08-09/>> [ultimo accesso: 17/09/2024].

La Scuola magistrale del Canton Ticino: un istituto che ha segnato l'identità del Cantone

Nata da una decisione politica in sostituzione dei preesistenti corsi di metodica, la Scuola magistrale ebbe sede a Pollegio sino al 1878 (scuola maschile) e 1881 (scuola femminile), poi avvenne il trasferimento a Locarno nel Convento secolarizzato di San Francesco (scuola maschile, Fig. 1) e nella Villa Belvedere (scuola femminile, Fig. 2)³.



Fig. 1. Chiostro di San Francesco (Locarno), oggi sede del DFA/ASP



Fig. 2. Scuola magistrale femminile (Locarno), oggi scuola professionale

Occorre invece ricordare, anche ai fini della successiva presentazione della nostra ricerca, l'importanza che la Scuola magistrale di Locarno ha avuto per il territorio che la ospita. Inizialmente nata come scuola con finalità puramente professionali, sin dagli anni '20 del Novecento il titolo in uscita dell'istituto locarnese permetteva, grazie ad accordi con l'Italia e con diversi Cantoni universitari svizzeri, l'accesso dei diplomati ad alcune facoltà universitarie (sino al 1995 il Ticino non disponeva di un'università sul proprio territorio). Dato che il Cantone aveva, fino al 1975, un unico liceo con sede a Lugano, e che il modello seminariale implicava la presenza di un convitto, non sorprende che per molte famiglie delle valli più periferiche quella di inviare i figli a Locarno equivaleva all'unica possibilità economicamente sostenibile di dare loro un accesso agli studi superiori⁴. Con la crescente voglia di istruzione superiore conseguente al boom economico degli anni '50 e '60 nacque, com'è facile immaginare, un divario tra il curricolo offerto (formazione magistrale) e le reali aspirazioni di numerosi iscritti (iscrizione all'università), creando un malessere che sarebbe esploso nelle

³ Per chi voglia approfondire la storia istituzionale dell'istituto, rinviamo alla mostra virtuale che abbiamo creato sul sito web dedicato, URL: <<https://150magistrale.supsi.ch/mostra-150-anni/>> [ultimo accesso: 17/09/2024].

⁴ Sul tema della Scuola magistrale come "liceo dei poveri" e "liceo povero" vedi ora una recente ricerca sul caso dello scrittore Plinio Martini, assai emblematico di quel tipo di percorso culturale. W. Sahlfeld, *Plinio Martini a scuola, ieri*, «Il Cantonetto. Rassegna letteraria bimestrale», giugno 2024, pp. 156-166.

proteste del 1968, in seguito alle quali la Magistrale fu sottoposta a una profonda riforma curricolare. Nel 1986 fu poi trasformata in Scuola post-liceale biennale che sotto i periodi di direzione di Guido Marazzi (1968-1988) e Ivo Monighetti (1988-1999) arrivò a essere non solo la prima scuola del settore terziario (ISCED 5) nel Cantone ma anche un buon centro di ricerche pedagogico-psicologiche specialmente sull'entrata nella lingua scritta⁵.

Se questi sono i fatti che restano ancora vividi nel ricordo collettivo (e hanno concorso a creare una notevole partecipazione della popolazione all'evento pubblico che stiamo per documentare), non va tuttavia dimenticato che la Magistrale di Locarno era stata già nel secondo Otto – e nel primo Novecento un polo pedagogico di notevole interesse. Basterebbe ricordare, nella disciplina di cui si interessa la nostra ricerca, il ruolo di alcuni docenti di matematica come Alberto Norzi⁶ e Ida Salzi⁷ che nel periodo tra le due guerre mondiali hanno dato nella Magistrale importanti stimoli per la fertile stagione dell'attivismo pedagogico in Ticino. Andando a ritroso, si scopre che l'ultimo quarto dell'Ottocento in Ticino è segnato dall'egemonia del “metodo intuitivo”, forma locale dell'insegnamento oggettivo diffusa dal direttore della Scuola magistrale Luigi Imperatori, uomo di chiesa e di cultura (aveva studiato a Roma) prestato alla pedagogia⁸, e dal suo vicedirettore Francesco Gianini, un docente venuto dalla gavetta dell'insegnamento nelle scuole elementari e maggiori diventato pedagogista⁹. La Magistrale maschile aveva dunque, sin dalle sue origini, un ruolo chiave nelle innovazioni pedagogiche del momento, fatto che le venne riconosciuto durante la sessione d'esami del 1893 da un esperto decisamente illustre, Luigi Credaro, che ci ha lasciato un rapporto (pubblicato in allegato al Rendiconto del governo cantonale) pieno di elogio sull'operato del corpo docenti della scuola maschile¹⁰.

⁵ Le ricerche di quel gruppo, che comprendeva anche gli insegnanti della scuola pratica annessa alla Scuola magistrale, sono ben documentate nel volume di I. Monighetti, *La lettera e il senso. Un approccio interattivo all'apprendimento della lettura e della scrittura*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

⁶ Torino 1879 – Orselina 1950. Laureato all'università di Torino, arriva a Locarno nel 1900 come docente di ginnasio, passando poi alla Scuola magistrale e infine al Liceo di Lugano. Ha lasciato numerosi scritti di argomento pedagogico, ma è anche ricordato come autore di manuali di aritmetica. (Per la mostra *La Scuola magistrale al crocevia tra le civiltà: materiali, libri, quaderni*, allestita nell'ambito dei 150 anni, Wolfgang Sahlfeld ha redatto una scheda su Norzi da cui sono tratte queste informazioni.)

⁷ Faido 1890 – Intragna 1975. Ottenne nel 1908 la patente di maestra a Locarno, continuò i suoi studi nel Corso pedagogico del Liceo di Lugano e in seguito nel Corso pedagogico annesso allo stesso. Insegnò matematica nella Magistrale di Locarno dal 1916 al 1952 e per molti anni ne era anche la vicedirettrice. Per una biografia completa vedi <<https://www.archividonneticino.ch/salzi-ida-1890-1975/>> [ultimo accesso: 17/09/2024].

⁸ L. Navari, *Il teologo-pedagogista Luigi Imperatori*, «Risveglio. Periodico della Federazione Docenti ticinesi», maggio 1974, pp. 120-122, giugno 1974, pp. 163-165n.

⁹ Vedi M. Ostinelli, F. Gianini, *Un uomo di scuola tra Ottocento e Novecento*, «Scuola ticinese», 42, 314, 2013, p. 17.

¹⁰ Mentre assai critico fu il suo rapporto sulla scuola femminile, la cui direzione venne in seguito affidata a una docente di formazione herbart-zilleriana, Martina Martinoni.

Qui il cerchio si chiude, perché nella bibliografia del Gianini¹¹ troviamo diversi manuali di aritmetica, il che ci porta direttamente nella storia dell'insegnamento della matematica. Molto probabilmente – ma qui siamo nel campo delle ipotesi – la sua attività come fautore di un insegnamento “intuitivo” della matematica poteva avvantaggiarsi di contatti e discussioni con Giuseppe Pedrotta (Golino 1841-1926), docente di aritmetica, algebra, geometria, commercio, registrazione e geografia al ginnasio di Locarno, che per alcuni anni aveva insegnato nella stessa Scuola magistrale e la cui grande competenza didattica abbiamo potuto rilevare e analizzare, nella nostra ricerca, in alcuni quaderni scolastici conservati presso la Biblioteca del DFA/ASP.

“Verso i 150 anni della Scuola magistrale”: nasce l’idea di una ricerca interdisciplinare

L’implementazione delle Alte scuole pedagogiche è, come abbiamo visto, un fatto recente. Tra le peculiarità di tale processo vi è il fatto che le “didattiche disciplinari” sono state portate ad assumere, dal punto della loro istituzionalizzazione e del loro statuto nel “paesaggio” delle discipline accademiche, un ruolo e uno significato assai peculiari, oggetto di un’apposita strategia nazionale¹². Alla luce di questo fatto, può sorprendere che questo tipo di ricerca abbia riguardato solo di rado la dimensione storica, come si vede consultando i programmi del Convegno biennale delle didattiche disciplinari¹³. Noi siamo invece convinti che la collaborazione interdisciplinare da parte di esperti di formazione differente, su questi temi, offre un’opportunità molto preziosa a vari livelli proprio per gli studi nelle didattiche disciplinari. Infatti, i “reperti” – i quaderni scolastici, gli artefatti didattici, la manualistica – permetterebbero di arricchire gli studi sulla genesi delle discipline scolastiche a partire dalla loro configurazione interna. Alcuni tentativi in questa direzione sono stati fatti nell’ambito degli studi sulla genesi delle discipline scolastiche¹⁴, ma non si tratta di studi veramente interdi-

¹¹ Vedi W. Sahlfeld, *Un maestro diventato pedagogista al servizio della scuola: Francesco Gianini e il metodo intuitivo*, in O. Monti, S. Petralia, E. R., W. Sahlfeld, G. Seveso, *Formare e formarsi con la storia dell’educazione. Proposte a docenti e formatori di docenti*. Locarno, SUPSI-DFA, 2020, URL: <<https://www.supsi.ch/it/web/dfa/formare-e-formarsi-con-la-storia-dell-educazione>> [ultimo accesso: 17/09/2024].

¹² Sul tema delle didattiche disciplinari nella strategia di Swissuniversities e sul convegno delle didattiche disciplinari rinviamo all’URL: <<https://www.swissuniversities.ch/it/temi/didattiche-disciplinari>> [ultimo accesso: 17/09/2024].

¹³ I programmi dei convegni dal 2013 sino a quello previsto per quest’anno a Kreuzlingen si trovano qui: URL <<https://www.swissuniversities.ch/it/temi/didattiche-disciplinari/convegno-didattiche-disciplinari>> [ultimo accesso: 17/09/2024].

¹⁴ In Italia si può pensare a P. Bianchini et al., *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, SEI, 2011. In Svizzera vedi per il caso dell’italiano W.

sciplinari che coinvolgessero gli specialisti delle didattiche disciplinari. Inoltre, solo lo studio degli oggetti d'insegnamento e della loro materialità consente di avvicinarsi alle pratiche, da sempre uno degli aspetti più difficili da indagare nell'ambito della storia dell'educazione. L'autore e l'autrice della presente comunicazione hanno dunque voluto lavorare "a quattro mani" su alcuni quaderni di matematica della seconda metà dell'800 in Canton Ticino per avvicinarsi in questa maniera a un aspetto davvero poco esplorato della didattica della matematica. Dato il punto di partenza del nostro incontro (la discussione sulle iniziative nell'ambito del Centocinquantenario), l'obiettivo del nostro lavoro è però stato accompagnato sin dall'inizio da una riflessione sul possibile contributo di una siffatta ricerca a una conoscenza storica dell'insegnamento della matematica al di là degli ambienti specialistici. La scelta di pubblicare la ricerca in un Quaderno didattico¹⁵ che contiene anche altre letture di quaderni di allievi-maestri della Magistrale di Locarno, non era dunque casuale ma faceva parte di un disegno d'insieme che mirava all'utilizzo della ricerca mediante forme di *public history*¹⁶. Volevamo evitare il rischio che la storia della Magistrale – che come abbiamo visto ha da sempre una dimensione eminentemente pubblica – rimanesse confinata alla logica dei "soli" studi specialistici e alle celebrazioni istituzionali. In un periodo che va grosso modo dall'autunno del 2022 all'estate del 2023, abbiamo dunque dapprima studiato le fonti, giungendo alla pubblicazione dei risultati della ricerca, per poi passare alla costruzione di diverse applicazioni della ricerca che sono state utilizzate nel pubblico evento del 15 novembre 2023.

Il corpus di quaderni che abbiamo analizzato e le difficoltà della ricerca

Con questo intento abbiamo dunque cercato di avvicinarci ad alcuni quaderni scolastici conservati nella Biblioteca del DFA/ASP, risalenti al periodo 1880-1890 e testimoni di pratiche d'insegnamento in vari ordini e gradi di scuola dalle scuole elementari al ginnasio. I quaderni appartengono a un corpus, incompleto, di documenti scolastici di varia natura che erano stati spediti dal Canton Ticino all'Espo-

Sahlfeld, *Sulla materialità dell'imparare a leggere e scrivere nelle scuole dell'obbligo ticinesi dell'Otto – e del primo Novecento: per un approccio storico-comparativo*, «forumlettura.ch», 2, 2021 <<https://www.forumlettura.ch/lffl/2021/2/734>> [ultimo accesso: 17/09/2024].

¹⁵ W. Sahlfeld, R. Falcade, *Quaderni di aritmetica di fine Ottocento*, in *Leggere vecchi quaderni scolastici. Esempi a partire dalla lettura di quaderni di allievi e maestri (1895-1920)* (Quaderni didattici del Dipartimento Formazione e apprendimento), Locarno, DFA-SUPSI, 2023, pp. 39-58. Accessibile online, URL: <<https://www.supsi.ch/it/web/dfa/leggere-vecchi-quaderni-scolastici>> [ultimo accesso: 17/09/2024].

¹⁶ W. Sahlfeld, *School Jubilees as an Opportunity for the Implementation of New Instruments of Memory Building: the Case of the 150 Years of Scuola Magistrale in Locarno (Switzerland)*, in J. Meda, L. Paciaroni, R. Sani (eds.), *The School and Its Many Pasts*, Macerata, eum, 2024, pp. 341-350.

sizione Nazionale di Zurigo come contributo del nostro Cantone all'esposizione di buoni materiali e buone pratiche della scuola pubblica¹⁷. Si trattava quindi di documenti che già all'epoca avevano un significato in qualche misura esemplare rispetto alle pratiche che essi documentavano pubblicamente. Alcuni quaderni hanno destato il nostro particolare interesse e sono stati oggetto della nostra analisi proprio nell'ottica di uno studio in chiave di "storia della didattica della matematica" da mettere a frutto anche nell'ambito delle iniziative dei 150 anni.

Primo fra tutti è una raccolta di quaderni di alcuni allievi del già menzionato Giuseppe Pedrotta, un insegnante che a sua volta è stato, sebbene solo per un breve periodo, formatore di insegnanti (vedi *supra*). La domanda che spontaneamente si imponeva, una volta individuato l'autore, riguardava dunque la qualità pedagogico-didattica del suo agire professionale come lo si può desumere dalle sue correzioni e dai suoi commenti formativi. Poter studiare l'operato di un docente che aveva anche insegnato nella Magistrale di Locarno ed era presumibilmente rimasto poi legato alla figura del Gianini, ci è sembrato un ottimo modo di recuperare una parte del patrimonio delle pratiche della scuola di cui siamo oggi gli eredi.

Altrettanto interessanti ci sono apparsi altri quaderni relativi a maestri di scuole elementare inferiore in sedi scolastiche periferiche. Da essi abbiamo potuto desumere non solo un modo di approcciare la risoluzione di problemi aritmetici diverso da quello del Pedrotta (e questo era prevedibile). Abbiamo altresì avuto modo di rilevare l'esistenza di una cultura scolastica differente, influenzata dalla circolazione di metodi rilevabili anche nella manualistica dell'epoca, quasi a certificare l'esistenza di un ruolo parallelo di quei testi nella "protoformazione" degli insegnanti al di fuori della Scuola magistrale.

Ai fini della presente comunicazione, proponiamo brevemente il raffronto tra due estratti: il primo ricavato dal quaderno di Amalia Fransioli¹⁸ (Fig. 3 a sinistra), 13 anni, classe II, sez. superiore, Calpiogna, Maestra Giuseppa Fransioli (1882). Un quaderno prodotto in una scuola di valle, da un'allieva di scuola elementare la cui maestra aveva probabilmente frequentato i corsi di metodica (i primi diplomati della Scuola magistrale erano entrati sul mercato del lavoro appena 7 anni prima).

¹⁷ Possiamo affermare questo perché i quaderni portano, come altri materiali del «Fondo Gianini» della Biblioteca DFA/ASP, un timbro recante la dicitura *Exposition Nat. Suisse, Zürich, 1883. Dipart. Educazione del Canton Ticino*, seguito da numero di catalogo. Purtroppo la collezione pervenutaci è incompleta, come sappiamo grazie a «L'Educatore della Svizzera italiana» 18, 15 settembre 1883, pp. 292-295; 22, 15 novembre 1883, pp. 349-355 (elenco dettagliato di tutte le produzioni d'allievi raccolte e spedite a Zurigo); 24, 15 dicembre 1883, pp. 379-383 (elenco dettagliato dei sussidi didattici spediti a Zurigo).

¹⁸ Il quaderno a cui la presente ricerca fa riferimento è inserito in una raccolta di quaderni di diversi allievi e allieve conservati presso il Fondo Francesco Gianini, MS 29, della Biblioteca del Dipartimento della formazione e dell'apprendimento/Alta scuola pedagogica, DFA/ASP, Locarno, Svizzera.

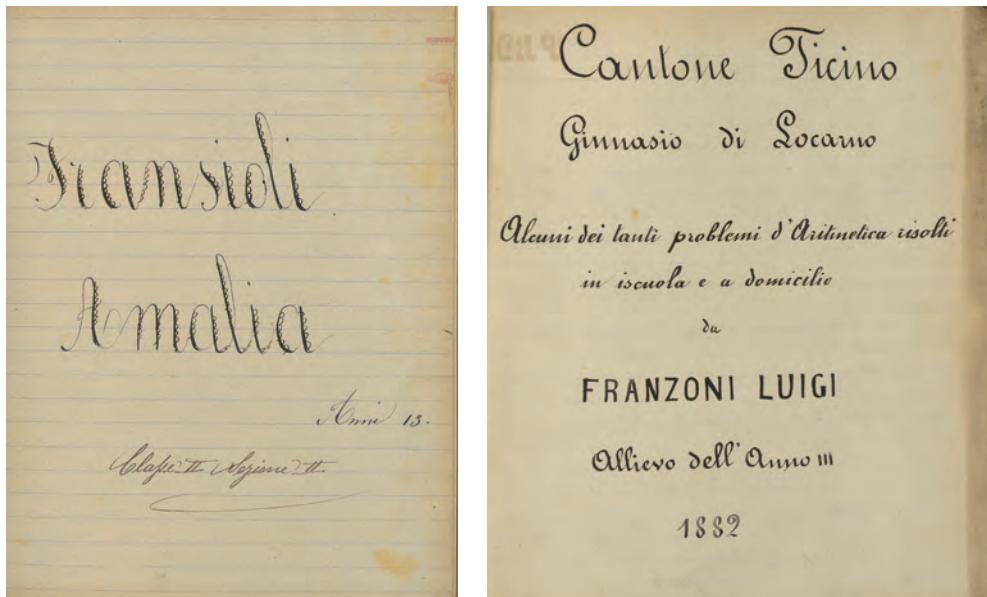


Fig. 3. Frontespizio dei due quaderni da cui sono stati ricavati gli estratti analizzati

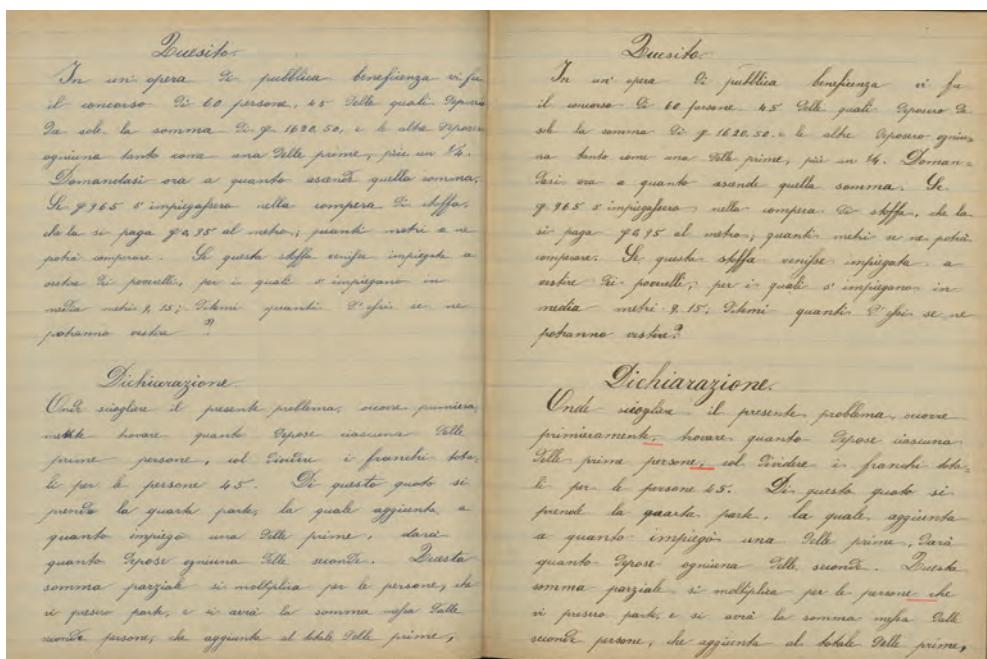


Fig. 4. Testo del problema “In un’opera di pubblica beneficenza”, a bella (sinistra) e a brutta (destra)

Il secondo esempio (Fig. 3 a destra) proviene invece dal quaderno di Luigi Franzoni¹⁹, 16 anni (?), Classe III, Ginnasio di Locarno, maestro Giuseppe Pedrotta (1882). Ci concentriamo in particolare sulla natura dei riscontri formativi presenti mentre rimandiamo alla lettura del Quaderno didattico²⁰ per ulteriori ricerche condotte sui quaderni citati.

Il problema “In un’opera di pubblica beneficenza” dal quaderno di Amalia Fransioli

Nel quaderno di Amalia Fransioli (Fig. 4) troviamo la risoluzione del seguente problema aritmetico:

In un’opera di pubblica beneficenza vi fu il concorso di 60 persone. 45 delle quali deposero la somma di fr 1620.50 e le altre deposero ognuna [sic] tanto come una delle prime, più $\frac{1}{4}$. Domandasi ora a quanto ascende quella somma. Se fr 965 s’impiegassero nella compera di stoffa che la si paga fr 0,95 al metro; quanti metri se ne potrà comprare. Se questa stoffa venisse impiegata a vestire dei poverelli per i quali s’impiegano in media metri 9,15, ditemi quanti d’essi se ne potranno vestire?

Nella pagina di destra (Fig. 4), dedicata alla “brutta copia” si può osservare come i pochi riscontri formativi della maestra (brevi sottolineature in rosso) sono solo di natura ortografico-lessicale.

L’assenza di riscontri e correzioni diversi da quelli riguardanti la correttezza linguistica, vale non solo nella parte di risoluzione intitolata *Dichiarazione*, ma anche in quella detta delle “Operazioni” (Fig. 5). In tale parte si può notare come i diversi calcoli in colonna siano già riportati correttamente, prediligendo la forma compat-

Caro: la somma totale, per lunghezza. Il fabbro
è fatto impiegato alla somma delle stoffe per il maggio.
E con al molo, ci saranno i metri totali. La tessitura
grande d’impiego, per mettere a vestire un paesello.
e ogni quanto va a vestire.

<i>Divisione:</i>	<i>Divisione:</i>
$\begin{array}{r} 1620.50 : P 45 = P 36.01 \\ - 360 \\ \hline 220.50 \\ - 180 \\ \hline 40.50 \\ - 36 \\ \hline 4.50 \\ - 4.50 \\ \hline 0 \end{array}$	$\begin{array}{r} 36.01 : 4 = P 9.00 \\ - 36 \\ \hline 0 \end{array}$
<i>Addizione:</i>	
$\begin{array}{r} 36.01 \\ + 9.00 \\ \hline 45.01 \end{array}$	$\begin{array}{r} 4.50 \times 15 \\ \hline 67.50 \end{array}$
<i>Moltiplicazione:</i>	
$\begin{array}{r} 45.01 \\ \times 15 \\ \hline 225.05 \\ + 450 \\ \hline 675.15 \end{array}$	
<i>Divisione:</i>	
$\begin{array}{r} 1620.50 : P 9.00 = M 168.75 \\ - 180 \\ \hline 220.50 \\ - 180 \\ \hline 40.50 \\ - 36 \\ \hline 4.50 \\ - 4.50 \\ \hline 0 \end{array}$	$\begin{array}{r} M 168.75 : M 9.15 = P 18.75 \\ - 180 \\ \hline 28.75 \\ - 27.45 \\ \hline 1.30 \\ - 1.30 \\ \hline 0 \end{array}$

Fig. 5. Parte di brutta dedicata alle operazioni risolutive del problema “In un’opera di pubblica beneficenza”

¹⁹ Anche il secondo quaderno a cui la presente ricerca fa riferimento è inserito in una raccolta di quaderni di diversi allievi e allieve conservati presso il Fondo Francesco Gianini, MS 26, della Biblioteca del Dipartimento della formazione e dell’apprendimento/Alta scuola pedagogica, DFA/ASP, Locarno, Svizzera.

²⁰ W. Sahlfeld, R. Falcade, *Quaderni di aritmetica di fine Ottocento*, cit.

ta degli algoritmi. Poiché questo fenomeno si osserva anche in tutto il resto del quaderno, si può verosimilmente supporre che i calcoli fossero già stati svolti altrove (alla lavagna o su una lavagnetta?) prima di comparire anche in brutta.

Il problema “8°” dal quaderno di Luigi Franzoni

Nei quaderni degli allievi di Giuseppe Pedrotta, il modo di intervenire del docente è molto diverso. A titolo d'esempio proponiamo alcuni estratti dalla brutta copia del “Problema 8°” di Luigi Franzoni (Fig. 6). Possiamo osservare come tutte le pagine siano disseminate di riscontri formativi, non solo di natura ortografico-lessicale ma anche di natura matematica: il docente corregge l'applicazione degli algoritmi, specifica cosa viene calcolato, integra segnalando i passaggi omessi, etc. Da questi interventi correttivi traspare una sensibilità didattica e pedagogica molto spiccata e decisamente più moderna, nel solco di un rinnovamento della didattica della matematica che a partire dalla fine dell'800 avrebbe segnato gli anni successivi.

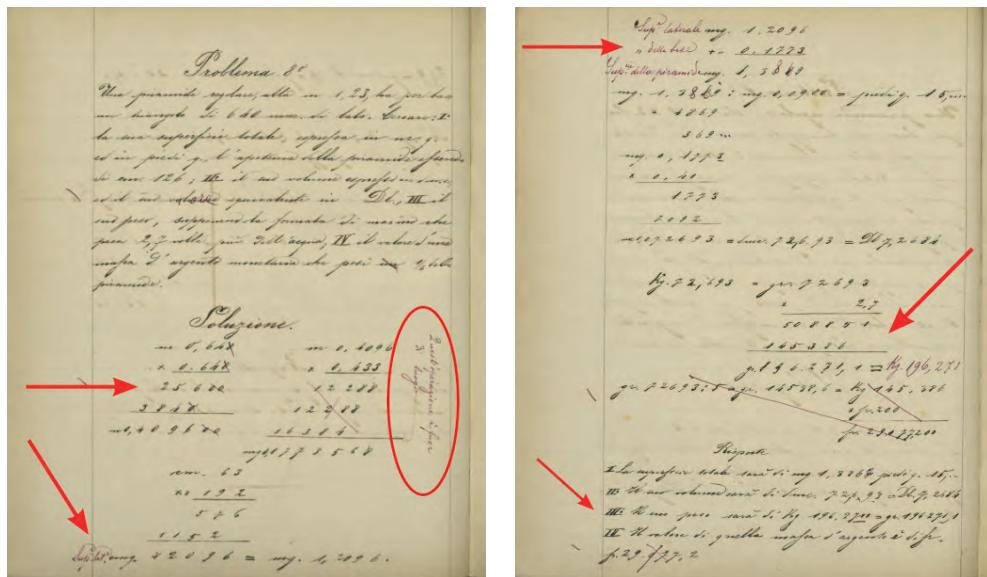


Fig. 6. Alcune pagine estratte dalla brutta copia del “Problema 8°”

In calce al problema risolto in brutta, il Pedrotta inserisce anche un commento piuttosto articolato (cfr. Fig. 7) che recita:

NB – Non vedo l'operazione fatta per trovare l'altezza del triangolo di base, che dovevansi determinare applicandovi il teorema di Pitagora; nel cercare i piedi quadrati dovevansi trovare anche i pollici e le linee g. ecc; inoltre l'ultima parte della soluzione è errata, per

cui desidero che rifacciate tutta la soluzione con maggiore attenzione, esponendo le cose in modo più logico. P. G. Pedrotta

Come si vede, nei due quaderni, emergono due modi di intendere il proprio ruolo di insegnanti davvero molto diversi. Nel primo caso, quello della maestra Fransiolli, possiamo ipotizzare una sostanziale preoccupazione pedagogica per l'alfabetizzazione di base che doveva dotare bambine e bambini delle abilità linguistiche e aritmetiche necessarie per la vita in una società rurale. In questa prospettiva l'insegnamento-apprendimento della matematica che traspare dai quaderni è essenzialmente algoritmico, esecutivo, "meccanico". Non compare alcun riferimento alla dimensione metacognitiva caratteristica del *problem solving* come lo intendiamo oggi. Nel secondo caso invece, quello del Pedrotta, riscontriamo non solo un'attenzione agli aspetti terminologici e procedurali ma anche al senso di quello che si fa e un uso della correzione come strumento di comunicazione diretta con l'allievo nell'ottica della valutazione formativa e della promozione dell'apprendimento. Questi sono aspetti davvero singolari per l'epoca.

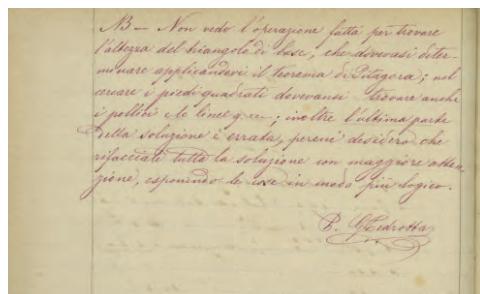


Fig. 7. Riscontro formativo di G. Pedrotta in calce al "Problema 8°"

La trasformazione della ricerca in una forma di disseminazione interattiva e partecipata

Arrivati a questo punto nella nostra ricerca, ci sembrava di poterne mettere in circolo i primi risultati per l'evento pubblico che intanto si stava costruendo. Nell'autunno del 2023 era infatti iniziato, con l'esplicito appoggio della Direzione del DFA/ASP, un processo che aveva lo scopo di coinvolgere il più possibile i vari gruppi di ricerca e insegnamento del Dipartimento nella creazione di un evento condiviso, partecipato e aperto al pubblico per la ricorrenza dei 150 anni. Nell'ambito di tale processo Wolfgang Sahlfeld aveva incontrato tutte le unità del Dipartimento per esporre loro il progetto, le risorse disponibili e i principi cui esso si sarebbe ispirato. È nell'ambito di questi incontri che era nata l'idea della ricerca sui quaderni, che abbiamo documentato nel paragrafo precedente. È sempre durante questa fase che era scattata la riflessione che ha portato a identificare nell'ideazione di un *escape game* una forma interessante di disseminazione interattiva e partecipata di alcuni dei risultati raccolti. Rossana Falcade infatti, docente di didattica della matematica, è attiva all'interno

del laboratorio MEM²¹, dedicato all'educazione ai media, alla didattica delle discipline STEM e all'uso delle tecnologie digitali nell'insegnamento. Inoltre, all'interno del laboratorio, la collega aveva già più volte collaborato con due colleghi molto competenti nella *gamification* mediante *escape game*, Luca Botturi e Masiar Babazadeh²². Viceversa anche Wolfgang Sahlfeld è tuttora, oltre che professore in storia della didattica, docente di didattica dell'italiano. La comune esperienza di formatori d'insegnanti nell'ambito delle didattiche disciplinari ha facilitato l'individuazione di un linguaggio condiviso allo scopo di andare oltre la "semplice" documentazione dei risultati in un rapporto di ricerca.

Rapidamente, nel corso della ricerca sui quaderni di fine Ottocento, ci si è resi conto che la letteratura scientifica sulla storia delle pratiche d'insegnamento della matematica era davvero poca. Questo, se da un lato poteva essere anche essere letto come una sfida stimolante, al contempo ci ha spinto sin dall'inizio a riflettere su come avremmo potuto poi far diventare questa ricerca un sapere condiviso e discusso, e su come avremmo potuto utilizzarlo come contributo all'evento del 15 novembre. All'interno di un contesto istituzionale favorevole, la collaborazione con Luca Botturi e Masiar Babazadeh, a questo proposito, si è rivelata decisiva. Insieme a loro abbiamo ideato e messo in atto un *escape game* che permettesse di avvicinare il grande pubblico alla storia della scuola magistrale, valorizzando il patrimonio di documenti e materiali posseduti, inclusi i nostri quaderni di aritmetica. Essa è stata montata e proposta, appunto, in occasione della giornata dedicata ai festeggiamenti per i 150 anni.

L'escape game: lo spirito della scuola

Il gioco era fruibile sia singolarmente che da un gruppo variabile di persone. A differenza degli *escape game* tradizionali, data la natura dell'evento, non vi era il vincolo di un tempo prestabilito entro il quale risolvere gli enigmi per giungere alla soluzione. Nella postazione d'accoglienza, venivano consegnate: una breve spiegazione con il QRcode che dava accesso al primo dei messaggi audio che accompagnavano il gioco; una mappa del Dipartimento DFA/ASP, nella erano segnati alcuni punti strategici da esplorare, e una lettera che introduceva la narrativa del gioco (Fig. 8).

Attraverso la lettera ed il primo audio, il giocatore era catapultato dentro

²¹ Vedi la pagina web del laboratorio, URL: <<https://www.supsi.ch/it/mem>> [ultimo accesso: 17/09/2024].

²² L. Botturi, M. Babazadeh, *L'arte della fuga. Le escape room in classe* (Collana Praticamente, 7), Bellinzona, DECS-DFA, 2022



Fig. 8. I materiali consegnati all'inizio del gioco

alla storia: lo spirito di uno studente del '68 chiedeva aiuto per risolvere il mistero che lo teneva imprigionato tra le mura dell'antico edificio²³ (Fig. 8). Tale mistero coinvolgeva le sorti di un altro fantasma, quello di una giovane donna di fine Ottocento, che aveva studiato in quella scuola e che, a causa della legislazione dell'epoca, aveva dovuto rinunciare al matrimonio per poter diventare maestra²⁴. Per liberare gli spiriti, girando tra le mura, il chiostro e il giardino dell'edificio, i giocatori erano chiamati a risolvere un certo numero di enigmi, basati tutti su documenti o materiale storico. Ad esempio, dovevano analizzare foto e giornali d'epoca, statistiche relative all'evoluzione degli iscritti alla scuola²⁵, il Regolamento per la scuola di Applicazione del 1899, gli Atti del dibattito nel Parlamento cantonale sulle maestre sposate del 1933, uno scritto autografo del Gianini e, appunto, una pagina del problema "In un'opera di pubblica beneficenza" di Amalia Fransioli (Fig. 9). Non solo gli audio e gli enigmi erano accessibili online (tramite QRcode), ma anche le relative risposte erano da inserire, tramite smartphone, all'interno delle pagine web predisposte.

I partecipanti al gioco erano molto coinvolti e curiosi. Hanno posto diverse domande di approfondimento, mostrando di essersi avvicinati, in maniera ludica, a fatti o questioni importanti che hanno contrassegnato sia le vicende

²³ La parte più antica degli stabili è costituita da un convento fondato nel 1229 e consacrato nel 1316, la cui forma attuale risale agli anni 1610-1620. A questo negli anni 1892-1894 fu aggiunto un secondo chiostro, destinato sin dall'inizio alla Scuola magistrale. Tuttora fa parte dei nostri locali il Refettorio, affrescato all'inizio del Settecento da Antonio Baldassarre Orelli, oggi utilizzato per mostre e altri eventi culturali. (Fonte: *Guida d'arte della Svizzera italiana*, Bellinzona, Casagrande, 2007).

²⁴ Non si tratta di un'invenzione. Nel 1934 il Parlamento cantonale aveva introdotto, sotto la spinta di una forte disoccupazione magistrale, per le donne sposate l'impossibilità di ottenere la nomina a maestra, rimasto in vigore fin negli anni '70. Vedi sul tema L. Fornara, *Dal diritto all'istruzione alla professione di insegnante*, in N. Valsangiacomo, M. Marcacci (eds.), *Per tutti e per ciascuno. La scuola pubblica nel Cantone Ticino dall'Ottocento ad oggi*, Locarno, Dadò ed., 2015, pp. 220-221.

²⁵ I dati sono stati ricavati dalla piattaforma: <<https://www.bildungsgeschichte.uzh.ch/de/databrowser.html>> [ultimo accesso: 17/09/2024].

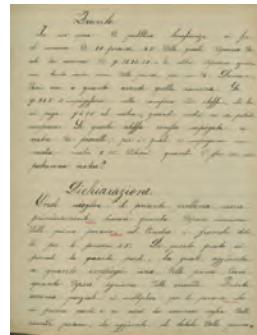


Fig. 9. Alcuni dei materiali storici su cui erano basati gli enigmi dell'*escape game*



Fig. 10. Il chiostro illuminato e gremito di pubblico



Fig. 11. Il collega MasiarBabazadeh al computer

de della nostra scuola che quelle della scuola ticinese. Certo, senza l'apporto di tutti i colleghi coinvolti, chi per competenza storica, chi per competenza tecnica, non sarebbe stato possibile ideare un formato di gioco che pur nella sua necessaria leggerezza, offrisse un'adeguata prospettiva storica e materiali autentici su cui riflettere. Nelle foto seguenti si può apprezzare il clima partecipato e la trasformazione dei luoghi coinvolti dall'evento (Fig. 10) e un collega che gestisce la parte online dell'*escape game* (Fig. 11).

L'esperienza fatta ci porta a pensare che la fruizione pubblica della storia delle pratiche d'insegnamento potrà diventare una pista di lavoro molto interessante in quegli eventi pubblico-divulgativi che nel contesto delle Alte scuole pedagogiche svizzere portano il sapere e la ricerca delle didattiche disciplinari verso il grande pubblico. Nel caso del DFA/ASP, ad esempio, un contesto adeguato in cui sviluppare proposte come quella qui descritta potrebbe essere il festival *Matematicando*. Esso da diversi anni, attraverso una pubblica condi-

visione della ricerca didattica e proposte di laboratori, spettacoli e attività ad ampio spettro, vuole innovare l'insegnamento della matematica e svecchiarne l'immagine. Abbiamo la sensazione che anche una *public history* dell'insegnamento della matematica potrebbe trovare il suo posto in questo ambito, arricchendo con l'approccio della *public history*, il grado di consapevolezza collettiva circa i cambiamenti intervenuti nella didattica di questa disciplina.

Una seconda pista di lavoro che a nostro avviso potrebbe essere di grande interesse è l'uso della ricerca intorno ai quaderni di matematica per la formazione iniziale e continua dei docenti di scuola elementare e per i docenti di matematica della scuola media. Potrebbe, ad esempio, essere molto interessante portare chi insegna in questo ambito a riflettere sull'evoluzione della concezione dell'insegnamento-apprendimento della matematica, a partire dall'esamina dei vecchi quaderni.

Conclusioni

Uno dei limiti della storia dell'educazione nei percorsi universitari di formazione pedagogico-didattica dei docenti è, almeno in Svizzera, la poca visibilità di cui gode la dimensione della storia delle didattiche disciplinari. Le ragioni sono duplice: da un lato vi è, già negli studi, poco lavoro sulla storia di alcune discipline. Pochissime sono le ricerche sui quaderni scolastici di "matematica", forse perché i matematici sentono di appartenere piuttosto «all'altra delle due culture»²⁶, cosa che li trattiene dal lanciarsi in studi storici per i quali si sentono "meno affini".

D'altra parte, nel pubblico discorso, la didattica della matematica o delle discipline STEM/MINT gode spesso di una buona visibilità, per cui una *public history* delle discipline e delle loro didattiche potrebbe certamente risultare utile a entrambi i campi disciplinari, la storia dell'educazione (che non può fare a meno di esplorare anche la storia degli insegnamenti matematico-scientifici) e la didattica delle discipline STEM/MINT (che da attività di *public history* potrebbe giovarsi per guadagnare ulteriore interesse del pubblico, anche giovane). Questo ci fa presumere di essere di fronte quindi ad un approccio ancora da costruire ma certamente fertile di implicazioni.

In questo approccio, formati divulgativi come quello dell'*escape game* possono sicuramente risultare interessanti. Infatti, grazie alla dimensione ludica, essi permettono di intercettare anche un pubblico meno avvezzo a certi temi

²⁶ Il riferimento è naturalmente al noto discorso del 1959 in cui Charles P. Snow individuò una frattura tra i due universi delle scienze naturali e umanistiche, a suo avviso deleteria ma caratteristica della cultura del Novecento. Cfr. C.P. Snow, *Le due culture*, tr. it. Milano, Feltrinelli, 1965.

e offrire un contesto favorevole ad alimentare una riflessione pubblica sulla storia della scuola e delle didattiche disciplinari. Occorre però riflettere bene sull'impostazione di tali formati, sulla scelta degli enigmi e dei materiali, in maniera da garantire una lettura rispettosa e adeguata dei fatti e delle fonti proposte.

Se si vuole quindi allargare la riflessione su temi legati alla *public history* delle discipline e delle loro didattiche, bisogna anche mettere in conto una certa dose di “compromissione”. In altre parole serve una certa disponibilità a “sporcarsi le mani” con oggetti che non sono quelli che “classicamente” abiterebbero la relativa sfera di pertinenza e d’indagine. Per noi questo ha significato incrociare gli sguardi a partire da epistemologie molto diverse – la didattica della matematica, la didattica e la storia della scrittura scolastica, l’attenzione al patrimonio storico-educativo – in una prospettiva squisitamente interdisciplinare. Siamo convinti che occorre decidere di accogliere la possibilità di intersecare categorie desunte da ambiti di ricerca differenti e da sensibilità diverse, per renderle fruibili ed accessibili anche al di fuori dei relativi confini come è appunto la vocazione “*public*” della *public history*.

Bibliografia

- Bianchini P. et al., *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, SEI, 2011.
- Botturi L., Babazadeh, M., *L’arte della fuga. Le escape room in classe* (Collana Praticamente, 7), Bellinzona, DECS-DFA, 2022.
- Bulloni M. et al., *Esercizi d’aritmetica di 6 allievi [dei] Ginnasi cantonali in Bellinzona, Locarno e Mendrisio: anno scolastico 1881-1882*, [Locarno], 1882. Fondo Francesco Gianini, MS 26, Biblioteca del Dipartimento della formazione e dell’apprendimento/Alta scuola pedagogica, DFA/ASP, Locarno, Svizzera.
- Monighetti I., *La lettera e il senso. Un approccio interattivo all’apprendimento della lettura e della scrittura*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- Monti O., Petralia S., Redolfi E., Sahlfeld W., Seveso G., *Formare e formarsi con la storia dell’educazione. Proposte a docenti e formatori di docenti*. Locarno, Locarno, SUPSI-DFA, 2020.
- Navari L., *Il teologo-pedagogista Luigi Imperatori*, «Risveglio. Periodico della Federazione Docenti ticinesi», maggio-giugno 1974, pp. 163-165.
- Ostinelli M., Gianini F., *Un uomo di scuola tra Ottocento e Novecento*, «Scuola ticinese», 42, 314, 2013, p. 17.
- Sahlfeld W., Falcade R., *Quaderni di aritmetica di fine Ottocento*, in *Leggere vecchi quaderni scolastici. Esempi a partire dalla lettura di quaderni di allievi e maestri (1895-1920)* (Quaderni didattici del Dipartimento Formazione e apprendimento), Locarno, DFA-SUPSI, 2023, pp. 39-58.
- Scuola mista, *Saggi d’aritmetica*, [Locarno], 1882. Fondo Francesco Gianini, MS 29, Biblio-

teca del Dipartimento della formazione e dell'apprendimento/Alta scuola pedagogica, DFA/ASP, Locarno, Svizzera.

Snow C.P., *Le due culture*, tr. it. Milano, Feltrinelli, 1965.

Tettenborn A., Tremp P., (eds.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkultur im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug*, Luzern, Pädagogische Hochschule, 2020.

Valsangiacomo N., Marcacci M. (eds.), *Per tutti e per ciascuno. La scuola pubblica nel Cantone Ticino dall'Ottocento ad oggi*, Locarno, Dadò ed., 2015.

Franca Zuccoli*

L'esperienza dell'Archivio storico dell'Associazione Opera Pizzigoni: un modo diverso di vivere la storia

ABSTRACT: This paper examines a project conducted on the historical archive of the Opera Pizzigoni Association (ASOP) from a public history perspective. The ASOP archive is not a school archive but holds records concerning the educational method devised by Giuseppina Pizzigoni (1870-1947). Already in the early 1900s, Pizzigoni had understood the importance of documenting both the development of her method and the process that prompted the construction of a new school building. This school still exists today and is the leading place where the Pizzigoni method is currently applied. The Opera Pizzigoni has chosen to prioritize the archive, setting out to safeguard it from deterioration and to facilitate a rigorous rediscovery of Pizzigoni's work as an educationalist. After the archive was declared of historic interest, the association launched, alongside an ongoing process of cataloging and digitization, some public history initiatives designed to make the archive's heritage contents more accessible and user-friendly.

KEYWORDS: archive, documents, history, participation, interpretation, community

1. Introduzione

L'Archivio storico dell'Associazione Opera Pizzigoni (ASOP) è un archivio peculiare all'interno del patrimonio culturale italiano e internazionale, in quanto non si tratta di un archivio scolastico, come a una prima veloce interpretazione potrebbe apparire, ma di una raccolta di documenti strettamente legata al metodo fondato da Giuseppina Pizzigoni (1870-1947). Attualmente l'archivio è collocato nella casa del fattore, un caselliato all'interno del complesso scolastico "Rinnovata", luogo fortemente voluto dalla sua fondatrice, da lei progettato e supervisionato in tutte le fasi di costruzione e realizzazione¹. Qui troviamo ancora oggi la scuola Rinnovata Pizzigoni, uno dei tre plessi

* Franca Zuccoli* è Professoressa Ordinaria di didattica generale e di educazione all'immagine presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. ORCID: 0000-0003-0551-9189, franca.zuccoli@unimib.it.

¹ G. Pizzigoni, *Indicazioni per la costruzione della "Rinnovata" rivolte al progettista ingegner Erminio Valverdi*, Milano, s.e., 1914.

dell'Istituto Comprensivo, in questo edificio si recano quotidianamente oltre settecento bambini. In questa scuola si sperimenta quel metodo che Pizzigoni aveva ideato, con tutte le trasformazioni che l'essere contemporanei comporta, in uno spazio da lei accuratamente pensato, che è piena incarnazione di un dialogo in divenire e sviluppo tra passato, presente e futuro, e in cui l'archivio vuole essere a disposizione di chi lo abita, una linfa vitale che garantisce l'attualità e al contempo la coerenza pedagogica.

L'ipotesi progettuale, che in questo contributo si vuole presentare, è proprio quella che propone l'archivio come un luogo culturale aperto innanzitutto a docenti, alunni, personale della scuola, diretti testimoni e attori di questo metodo, senza, però, mai dimenticare il riferimento continuo a cittadini e ricercatori, interessati in primo luogo alle tematiche pizzigoniane, agli approfondimenti pedagogici e storici, al contesto cittadino e a molti altri possibili contenuti². Si tratta di un archivio che vorrebbe diventare elemento catalizzatore di ricerche, attività, proposte, spazio di memoria, conservazione, e al contempo di progettualità sempre in trasformazione, luogo della nascita di nuove analisi e interpretazioni, come pure della costruzione di continue relazioni con altri patrimoni culturali della città e non solo.

Prima di addentrarci nelle azioni che hanno visto l'archivio ASOP provare a riprendere quel ruolo che Pizzigoni aveva pensato fin dalla creazione del suo metodo, è necessario approfondire, seppure in poche righe il pensiero di questa pedagogista, presentando la sua figura, poiché nel suo caso vita professionale e personale si sono unite saldamente in un percorso che ha avuto tra i suoi obiettivi quello di fondare concretamente una scuola nuova. Questa nuova istituzione doveva essere una sperimentazione reale e verificata di un modo diverso di intendere la scuola, impernato sul protagonismo dei bambini e su un radicale rinnovamento della proposta didattica ed educativa.

Il primo paragrafo di questo contributo sarà per questo dedicato a Giuseppina Pizzigoni, il secondo, invece, analizzerà la storia dell'archivio ASOP, con uno sguardo mirato alle sue trasformazioni, oltre che alle sue alterne fortune. Queste tematiche saranno affrontate secondo la prospettiva della *Public History*, per capire quali cambiamenti si sono susseguiti nei decenni, alla luce del suo utilizzo e dei lavori di diffusione, divulgazione, partecipazione messi in campo³. Le conclusioni, invece saranno riferite ad alcuni percorsi realizzati,

² In questi ultimi anni, purtroppo, la fruizione dell'archivio è preclusa per l'inagibilità dell'edificio e la sua messa in sicurezza. Attualmente sono in corso lavori di ristrutturazione che coinvolgono l'intero complesso e che prevedono la sistemazione dell'Archivio al primo piano della casa del fattore, insieme alla creazione di un'aula didattico-museale a piano terra, pensata con i criteri di fruibilità e partecipazione propri di un archivio che vuole costantemente rinnovarsi.

³ G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, University Press, 2019; S. Noiret, *La Public History: una disciplina fantasma?*, «Memoria e Ricerca», 37, 2011, pp. 9-35; M. Ridolfi, *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente*, Pisa, Pacini, 2017.

in cui si possono già osservare tre differenti ambiti e livelli di divulgazione, partecipazione e coinvolgimento.

2. Giuseppina Pizzigoni

Giuseppina (Evelina Giuseppa) Pizzigoni nacque a Milano il 23 marzo 1870, per una curiosa coincidenza lo stesso anno in cui videro la luce anche Carolina Agazzi (1870-1945) e Maria Montessori (1870-1952), figure fondamentali per la trasformazione della scuola, italiana e internazionale, seppur con diversa risonanza. Figlia di Virginia Bossi e Carlo Pizzigoni, quest'ultimo docente di francese, scrittore e traduttore, partecipò a un clima culturale attivo e vivace, ben inserito in una Milano ricca di trasformazioni e particolarmente attenta alla dimensione etica e sociale, con un approccio marcatamente positivistico⁴. Giuseppina Pizzigoni divenne maestra, non tanto per una scelta consapevole, che l'avrebbe portata, come riportato nei suoi diari, a calcare felicemente le scene, ma per un'imposizione materna:

*Per diventar maestra Il palcoscenico, la mia passione: la Pezzana, la Marini, la Duse i miei modelli. Fra i libri preferiti: «La piccola Ristori» e l'allora famosa Gemma Cuniberti... Sognavo il teatro ogni sera, e rimanevo triste se passava senza quella gioia per me! Con tale fermento nello spirito, studiavo per diventare maestra: mia madre lo voleva. Quante volte in quel tempo le mie notti passavano ascoltando prima i dibattiti fra padre e madre intorno alla mia vocazione, e ripensando, poi, alle parole udite e ricercando una via d'uscita!*⁵

Seppure forzata in questa decisione, appena inserita nell'ambiente scolastico decise di trasformarlo e di progettare differenti modalità di insegnamento. Per questo motivo: rilesse con una passione nuova, non sperimentata durante gli anni di scuola, i testi pedagogici, proseguì e approfondì i suoi studi, raccolse i programmi delle scuole delle altre nazioni e si recò all'estero, con la sua collega e amica Maria Levi⁶, per conoscere direttamente le nuove sperimentazioni e in particolare per verificare la proposta di quelle che erano identificate come le cosiddette scuole nel bosco.

⁴ P. Zocchi, & E. Canadelli, *Milano Scientifica, 1875-1924*, Milano, Sironi, 2008.

⁵ Il diario di Giuseppina Pizzigoni è stato pubblicato integralmente nel libro G. Pizzigoni, *Linee fondamentali e programmi e altri scritti*, Brescia, La Scuola editrice, 1956, pp. 311-350. Il manoscritto è conservato presso ASOP, serie 7.1, unità 39, 1253, titolo: *Quaderni “La mia storia della mia esperienza”*, estremi cronologici 1946. Si tratta di un diario estremamente interessante legato al suo progetto pedagogico, che ci fa comprendere il perché di molte sue scelte e scoprire i passaggi difficili che dovette affrontare, per riuscire a dar vita al suo metodo.

⁶ Maria Levi è stata una figura fondamentale per Giuseppina Pizzigoni, che seppe condividere e appoggiare la creazione di questo nuovo progetto educativo, divenendo anche direttrice della Rinnovata. Sarebbe interessante realizzare ricerche più approfondite su di lei.

L'animò mio però non si acquietava e studiando sempre direttamente la scuola, ebbi come una visione rapida e sintetica di quel che dovrebbe essere la scuola elementare. Allora (si era nel 1907), quasi obbedendo ad una voce che mi dettava dentro, tracciai di un fiato i punti fondamentali su cui avrebbe dovuto poggiare la nuova scuola; vidi quale doveva essere l'ambiente nuovo; vidi come i ragazzi vi si sarebbero potuti muovere; vidi tutta la luce, la bellezza che da una vita così vissuta sarebbe derivata alle menti e alle anime infantili, e me ne formai l'ideale. Era un sogno? Ne aveva tutti i caratteri, e da parecchie persone alle quali lo confidai mi sentii chiamare visionaria, utopista. Chiusi sotto chiave il mio piano di scuola ideale, e attesi, ma non inoperosa. Seguii con interesse il movimento nel campo didattico [...] e volli conoscere da vicino, fin dove mi era possibile, quanto si fa all'estero⁷.

Proprio relativamente a questi viaggi all'estero Pizzigoni tenne nel 1910 una relazione dal titolo *La scuola all'aperto. Resoconto di viaggio sulle Waldschulen, 1907-1908*, presso l'Istituto di Psicologia e Pedagogia Sperimentale. Il suo percorso di ricerca, studio e riflessione continuò sin al 1911 con l'apertura *Scuola Rinnovata secondo il metodo sperimentale*, inaugurata in un padiglione docker vicino alla vecchia scuola della Ghisolfa. Dopo molti incontri Pizzigoni era riuscita a ottenere il beneplacito del municipio, che aveva acconsentito alla realizzazione di una prima sperimentazione concedendo un piccolo spazio, con un cortile esterno.

Accanto a lei, in questo percorso di cui fu promotrice instancabile e che qui si vuole sottolineare come esigenza imprescindibile di una trasformazione nata dal basso, direttamente da una maestra inserita nella scuola pubblica, si era costituito un comitato scientifico di grande spessore. Tra i suoi componenti si contavano personalità del calibro di Giovanni Celoria, Eugenio Medea, Zaccaria Treves⁸, Erminio Valverti. Nello Statuto, stilato per dar vita al nuovo progetto con un elenco dettagliato di venti punti, reso da subito pubblico, si evidenziavano già alcuni caposaldi che avrebbero reso famoso il suo metodo:

[...] la compresenza di maschi e femmine nei primi due anni; la scelta di posticipare l'apprendimento della lettura e della scrittura al secondo anno di scuola, questo sarà però un punto su cui Pizzigoni dovrà mediare nel prosieguo del suo esperimento; la realizzazione all'aria aperta di molte lezioni; la cura dell'ambiente interno ed esterno della scuola; l'osservazione attenta dei bambini; il valore dell'esperienza diretta degli alunni; la realizzazione di visite d'istruzione anche fuori dalla stessa città; l'incontro con i genitori come dato strutturale e importante per condividere un progetto nuovo⁹.

⁷ G. Pizzigoni, *Linee fondamentali e programmi e altri scritti*, Brescia, La Scuola editrice, 1956, p. 18.

⁸ Rispetto a Zaccaria Treves ecco alcuni riferimenti: Z. Treves, *Sulle scuole speciali per i fanciulli deficienti ed anormali*, Roma, Tip. Diocleziana, 1911; Z. Treves, L. Novaglia, *Osservazioni sul senso muscolare presso i ciechi*, Milano, Civelli, 1909; Z. Treves, F.U. Saffiotti, *La scala metrica dell'intelligenza di Binet e Simon nelle scuole elementari comunali del comune di Milano. Nota preventiva*, Milano, Civelli, 1910.

⁹ F. Zuccoli, *Una figura da conoscere, un metodo di cui scoprire la genesi*, in G. Pizzigoni,



Fig. 1. Fotografia Giuseppina Pizzigoni ASOP – Archivio storico Opera Pizzigoni, AF723



Fig. 2. Padiglione docker ASOP – Archivio storico Opera Pizzigoni, AF212

Lo stesso Ministro Credaro, letto lo Statuto si complimentò con chi aveva stilato questo progetto, come si può leggere in questa missiva recapitata direttamente a Pizzigoni:

Ho letto lo Statuto da Lei compilato, per la «Scuola elementare secondo il metodo sperimentale», che il Comitato, di cui Ella fa parte, si propone d'istituire, e non esito ad espri-merle il mio consenso nei concetti fondamentali a cui lo Statuto stesso s'informa. L'esperimen-tamento della scuola all'aperto, quando sia fatto con tutte le debite cautele, non potrà che riuscire del maggiore interesse per quanti hanno a cuore la sanità dei fanciulli e giustamente si preoccupano dell'arresto di sviluppo fisico, a cui molti di essi son condannati in certe scuole. Non posso non approvare che nella I classe l'insegnamento della lettura e della scrittura sia sostituito dalla osservazione spontanea e provocata dal maestro, delle cose da cui l'alunno è circondato. Parimenti aprovo, senza riserve, l'orario della scuola, ispirata al concetto di rendere quest'ultima, come effettivamente deve essere, continua-zione e integrazione della famiglia, mezzo potente di allargamento e di estensione dei sentimenti di simpatia e di solidarietà oltre i confini affettuosi, ma troppo angusti della vita familiare. Certo non mancano nello statuto i punti, sui quali è possibile il dubbio, e forse anche il dissenso; ma intanto è bene che l'esperimento s'inizii, nulla vietando di mutare, in seguito, quando occorra, le condizioni e le circostanze di esso. Per parte mia, ne attendo con fiducia i risultati, riservandomi di esaminare, alla stregua di questi, se e quanto sia il caso di mutare e correggere nei programmi e negli ordinamenti della nostra scuola. Credaro¹⁰.

Le mie lezioni ai maestri di scuola e altri scritti, a cura di A.T. Ferri, G. Locatelli, F. Zuccoli, Parma, Edizioni junior-Bambini, 2022, pp. 15-45, 37.

¹⁰ P.F. Nicoli, *Storia della Scuola Rinnovata secondo il metodo sperimentale. Fatti e documenti*, Milano, Ufficio di Propaganda dell'«Opera Pizzigoni», 1947, p. 37.

Dopo questo primo inizio il suo percorso di sperimentazione si sviluppò negli anni in modo sempre più articolato e strutturale, arrivando ad aumentare le classi e giungendo, anche qui dopo molte peripezie e richieste pressanti, vista l'insalubrità dei primi padiglioni docker che le erano stati offerti, e che nel tempo si erano sempre più deteriorati, alla costruzione dell'edificio attuale, concluso nel 1927.

Il metodo venne così esteso a tutte le classi della scuola elementare, come pure al segmento successivo dell'avviamento al lavoro. Numerosi furono i testi in cui venne codificato, andando a indagare tutte le discipline previste, prospettando per ognuna di esse una fase sperimentale prima di passare all'individuazione dei contenuti. Se, in questo breve contributo, non si può entrare nel dettaglio dell'articolazione del metodo Pizzigoni, quello che qui si vuole sottolineare è l'importanza e l'attenzione che fin dai primi passi di questa progettualità Giuseppina Pizzigoni dedicò alla documentazione, alla raccolta degli scritti del Comitato scientifico, delle proposte legate alla scuola, delle lettere scambiate, dei programmi internazionali raccolti, delle azioni avviate.

Di molto di questo materiale è rimasta una traccia ben precisa, che stimola ancora oggi la ricerca continua, l'approfondimento e lo studio, e che è di per sé già testimonianza della consapevolezza che Giuseppina Pizzigoni aveva avuto nel raccogliere e conservare tutta la documentazione intesa, fin dall'inizio, come attestazione di un percorso non facile e in divenire. Questa attenzione si può cogliere non solo nei confronti dei documenti scritti, ma anche relativamente a quelli fotografici e video, che nel tempo sono stati raccolti come segno tangibile di quanto stava accadendo, ma anche come materiale che gli stessi docenti e alunni potevano utilizzare, traccia di una storia nel suo farsi. Già in quel passato, ormai lontano, la scelta puntuale della pedagogista ha permesso la costituzione di questo corpus così importante attualmente, che consente il lavoro di ricercatori, bambini, docenti, in una indagine che può costantemente assumere prospettive sempre diverse. Un materiale che era stato già raccolto e pensato per una documentazione e diffusione capillare, con un forte obiettivo comunicativo.



Fig. 3. Edificio scolastico Rinnovata ASOP – Archivio storico Opera Pizzigoni, ALF102

2. Associazione Opera Pizzigoni e un Archivio (ASOP) da tutelare e al contempo da mantenere vivo

Come è stato sottolineato nel paragrafo precedente il valore di una documentazione puntuale, che scandisse i vari passi compiuti nella realizzazione della scuola, come pure nella definizione di un nuovo metodo, è elemento imprescindibile per comprendere il pensiero di Pizzigoni. Questo lavoro dettagliato ha consegnato alla scuola, quando ancora Giuseppina Pizzigoni era in vita, dopo essere stata maestra, diretrice, formatrice di nuovi docenti, con il fine precipuo di diffondere il suo metodo, un ricchissimo materiale documentario, di cui l'Associazione Opera Pizzigoni attualmente è responsabile. Nell'ultimo decennio Opera Pizzigoni ha deciso di sottolineare l'importanza dell'archivio¹¹, dedicando una serie di azioni al suo mantenimento, prioritariamente per salvaguardarlo dal rischio di una lenta ma continua depauperazione e dispersione, che si stava purtroppo realizzando, ma al contempo con l'obiettivo di permettere un'attenta riscoperta della figura di Pizzigoni, attraverso la valorizzazione di questo patrimonio unico in Italia, documentazione viva di uno specifico percorso pedagogico.

Il primo passo che si è voluto perseguire è stato quello di un riconoscimento da parte della Soprintendenza. Purtroppo negli anni si era iniziata a notare, in modo sempre più consistente, una costante erosione di questo patrimonio, che era consultabile in una forma non ancora catalogata in modo professionale. Sono stati molti i documenti che nel tempo sono stati sottratti, a fronte di un elenco stilato in forma appassionata, non rispettando gli specifici criteri di un archivio riconosciuto, e che continuamente rischiavano di essere facile preda di azioni non corrette. La prima scelta è stata dunque quella di garantire l'integrità del patrimonio, nel luogo in cui era stato concepito come archivio dalla sua fondatrice, impegnandosi in un'azione di salvaguardia, che passava necessariamente per l'inventariazione di tutto il materiale.

A partire dal momento in cui l'archivio è stato dichiarato di interesse storico particolarmente rilevante, con decreto 4661 del 12 settembre 2018, e quindi strettamente vincolato alla sua sede originaria, il percorso ha preso forma, focalizzando l'impegno nello specifico su due fronti: il primo volto a proseguire il processo di catalogazione, digitalizzazione dei materiali presenti; il secondo mirato a rendere accessibile e fruibile il suo patrimonio in sicurezza, nei confronti di quello che possiamo definire come un vero e proprio percorso costruito a piccoli passi legato ai concetti della *Public History*¹². Togliere l'archivio

¹¹ Rispetto all'archivio (ASOP) si può sottolineare come il cambio di modalità di conservazione e di fruizione sia dovuto in particolare alla presenza di Gabriele Locatelli, archivista professionista, che ha saputo garantire negli anni quella attenzione necessaria al suo mantenimento, riconoscimento e alla diffusione e comunicazione capillare, in differenti ambiti sociali e culturali.

¹² G. Bandini, S. Oliviero, M. Brunelli, P. Bianchini, F. Borruso (eds.), *La Public History tra*

da una facile e rischiosa accessibilità, ha voluto dire anche compiere un lavoro di conoscenza e rispetto, oltre che di valorizzazione, di un patrimonio a disposizione, di cui era fondamentale riconoscere l'ingente valore e al contempo la sua fragilità, si pensi solo, a titolo esemplificativo, ai documenti autografi, alle lastre fotografiche, alle fotografie originali, in cui anche solo osservare e poi spostare e non rimettere nel posto specifico il documento studiato, significava rompere irrimediabilmente una filiera conoscitiva e interpretativa.

In questo archivio la grande dualità tra una precedente fruizione ingenua e la successiva conservazione puntuale, è stata il primo banco di prova con cui ci si è dovuti misurare, che si è in qualche modo risolto, rendendo conosciuti e verificabili i vari passaggi del percorso di inventariazione e catalogazione, in una sorta di archivio in divenire accessibile, aperto mediaticamente, mostrato nelle sue varie fasi di riscoperta dei vari documenti, grazie alla creazione tempestiva della pagina Facebook (URL: <facebook.com/archiviopizzigoni>). Possiamo dire che l'archivio è stato così immediatamente percepito come un luogo di lavoro pubblico, che aveva l'obiettivo di dare una costante visibilità alle azioni realizzate, mentre la catalogazione richiedeva che non si potesse accedere in presenza, fino a quando non fosse stato ordinato, se non totalmente, almeno per le parti più significative. Questa visibilità e diffusione ha alimentato un passaparola legato agli stessi ex-alunni o ex-docenti, che nel tempo hanno visto questo nuovo ordinamento come l'affermazione della presenza certa di uno spazio monitorato a cui poter inviare altri documenti e fotografie, che sarebbero state ben conservati e utili ad arricchire un percorso di ricerca in cui ognuno poteva diventare parte essenziale di una storia condivisa e di un racconto da costruire insieme. Anche successivamente all'inventariazione l'accesso a questi locali è stato sempre vincolato dalla presenza di archivisti, che nel frattempo però hanno digitalizzato molti materiali e realizzato al contempo percorsi nelle classi con bambini e docenti, oppure offerto consulenza e la possibilità di consultare il catalogo digitale a tutti i ricercatori che ne avessero fatto richiesta, prima del loro arrivo in questi spazi. Possiamo dire che l'archivio è uscito anche dalle sue mura, purtroppo attualmente non sicure, incontrando il quartiere, la città, altre realtà in molte occasioni in cui i materiali digitalizzati sono stati condivisi e hanno fatto nascere ulteriormente curiosità e interesse nei confronti delle molte tematiche trasversali che i suoi documenti contengono. Riprendendo le parole di Mirco Carrattieri possiamo affermare che si sta lavorando perché trovi piena attuazione il terzo livello della *Public History*, dopo quelli da lui definiti: il primo come comunicazione storica, il

scuola, università e territorio. Una introduzione operativa, Firenze, University Press, 2022; G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, University Press, 2019; T. Cauvin, *Public History. A Textbook of Practice*, New York-London, Routledge, 2022.

secondo come storia applicata, il terzo come la storia con e per il pubblico. Questo terzo livello è:

il livello più alto della *public history* e, a parere di chi scrive, l'unico che meriti propriamente questo nome, è però quello in cui il pubblico è coinvolto in tutto il processo di formazione del sapere storico: non solo come frutto della ricerca conclusa o come insieme 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 [...] 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 redazioni¹³.

In questa prospettiva è davvero importante provare a esplorare anche la stessa storia dell'Archivio ASOP, osservando come se inizialmente la stessa Pizzigoni lo avesse in certo senso creato, intendendolo come una raccolta documentaria di tutte le corrispondenze, i verbali degli incontri con il suo comitato scientifico, oltre a molto altro ancora, sarà con l'istituzione il 23 ottobre 1927, con R.D. n. 2116 di un ente morale Associazione per la diffusione del metodo Pizzigoni, che i materiali cominceranno ad assumere una più ricca conformazione, che non si è mai arrestata ed è stata alimentata anche con le tesine del tirocinio presenti fino al 1999.

Il valore tributato all'archivio, come elemento imprescindibile di questo metodo e della vita della scuola, non è, però, stato sempre compreso da tutti i dirigenti che si sono succeduti alla direzione di questo istituto. Ricordando i traslochi di cui questo archivio è stato oggetto, per recuperare spazi necessari al funzionamento della scuola, si può almeno menzionare il passaggio dalla sede più centrale dell'edificio per giungere alla casa del fattore, luogo peraltro molto significativo e con alcune aree, che, nel momento in cui saranno realizzati gli interventi di restauro già definiti, permetteranno di avere non solo la cubatura necessaria per l'archivio e la sua consistenza documentaria, ma anche alcune aule già progettate come museali, intendendole con la presenza di arredi coerenti con i primi del Novecento, in cui l'immersione nella vita del passato per bambini e adulti sarà immediata.

¹³ M. Carrattieri, *L'Istituto nazionale per la storia del movimento di liberazione in Italia, ovvero della "fase ingenua" della public history*, «Il Capitale Culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage», 22, 2020, pp. 55-62, 57.

4. Esperienze di diffusione, condivisione e partecipazione

All'avvio del percorso di salvaguardia dell'archivio, come è stato già dichiarato nel precedente paragrafo, sono state progettate alcune azioni, perché quella ricca raccolta di documenti, fondamentali per la scuola, il territorio e i ricercatori, fosse costantemente presente. A titolo esemplificativo si riportano tre esperienze diverse, che in modo differente hanno caratterizzato il procedere di questo lavoro:

- la proposta digitale, consistita nell'apertura immediata nel momento dell'avvio della catalogazione della pagina Facebook (URL: <facebook.com/archiviopizzigoni>) che ha stimolato e consentito il ritrovamento di materiali unici a rischio di dispersione, il recupero di reti relazionali perseute e la restituzione di nuovi significati a una comunità numerosa, ma spesso inconsapevole della centralità della propria storia individuale e collettiva. La pagina ha attualmente un numero di follower superiore a 4.000, è monitorata, attiva e partecipata e nel tempo è diventata un punto di riferimento per tutti coloro che, nei decenni, sono venuti a contatto con il metodo Pizzigoni. Si tratta di un vero e proprio luogo di confronto, anche grazie alla condivisione del “cantiere” aperto sull'archivio, alla pubblicazione continua di materiali ritrovati e alla costante attività di acquisizione, salvaguardia e tutela di documentazioni donate di patrimoni unici per lo studio del metodo (quaderni, materiali, etc);
- l'offerta educativa e didattica, basata sul lavoro dedicato nello specifico a tutte le classi terze dell'Istituto comprensivo Rinnovata Pizzigoni, come avvio pratico e autentico dei bambini alla storia e alle storie (dei loro coetanei vissuti decine di anni fa) concretamente intese come patrimonio da vivere direttamente grazie agli approcci tipici della *Public History* e *Applied History*. Il lavoro, con un'impronta costantemente laboratoriale, ha permesso il contatto diretto dei bambini con alcuni materiali contenuti nell'archivio, individuati in riferimento all'età degli alunni, riscoprendo analogie e differenze con gli scolari pizzigoniani di altre epoche, raffigurati in fotografie o autori e protagonisti di relazioni, diari¹⁴. I laboratori, grazie alla didattica esperienziale, hanno permesso di valorizzare questo patrimonio nei confronti di tutte le discipline, non solo storiche. Le straordinarie risorse offerte dalle fonti archivistiche hanno, infatti, la capacità, di presentare la concretezza e il fascino del rapporto con il passato attraverso un incontro diretto e fisico con i documenti, visionati, nella loro sede naturale di conservazione, l'archivio. Riconoscere le caratteristiche, le funzioni, i contenuti

¹⁴ A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (eds.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Macerata, eum, 2020; A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi (eds.), *Per l'educazione al patrimonio culturale 22 tesi*, Milano, FrancoAngeli, 2008.



Fig. 4. Foto parlanti: lavoro realizzato dai bambini contemporanei legato alle fotografie dell'archivio

e le storie dei documenti conservati negli archivi della propria comunità e riflettere sulla loro conservazione, cartacea e digitale, sono, tra l'altro, obiettivi coerenti con il quadro delle competenze chiave per l'apprendimento permanente definito dal Parlamento Europeo e dal Consiglio dell'U.E. nella Raccomandazione del 18/12/2006, in particolare per quanto riguarda le competenze digitali, sociali e civiche, quelle relative alla consapevolezza culturale, oltre all'imparare ad imparare;

- un'ultima azione legata alla partecipazione della comunità, in un processo di condivisione del patrimonio con aperture e narrazioni per la cittadinanza, visite guidate nella scuola, grazie alle ripetute “call” rivolte agli ex alunni o docenti (ma in generale a tutti gli abitanti del quartiere), necessarie ad attivare i percorsi legati alle nuove acquisizioni e porre le basi per la costruzione di un archivio partecipativo, elemento vivo della comunità cittadina, non solo scolastica, che permette di operare una riflessione condivisa sulla storia dell'educazione.

4. Conclusioni

La storia dell'archivio ASOP e del suo utilizzo è un percorso emblematico che permette di comprendere la relazione viva che questo materiale è in grado di sviluppare. Seppur con tutte le difficoltà che un percorso di catalogazione rischia di provocare nell'interrompere una fruizione più spontanea, ma meno

consapevole, il lavoro attualmente ancora in via di conclusione ha riportato un'attenzione mirata nei confronti dei documenti contenuti e delle enormi potenzialità che ancora oggi è in grado di stimolare. È sempre estremamente significativo osservare come i bambini attuali abitanti la stessa scuola di altri bambini vissuti circa cento anni fa, riescono a cogliere una storia viva e sempre attuale, nel guardare le fotografie scattate negli stessi luoghi da loro attraversati e popolati. Si tratta solo di un piccolo esempio tra i tanti percorsi realizzati che mostrano come questi materiali, se messi a disposizione in modo mirato dei cittadini, dei docenti e dei bambini abbiano ancora oggi la capacità di far nascere una serie infinita di possibili piste di ricerca, che permettono di conoscere non solo una figura peculiare come quella di Giuseppina Pizzigoni, ma di aprire dibattiti sull'importanza della didattica e della pedagogia, riflessioni sulla cultura contemporanea e del passato, appropriandosi con maggiore consapevolezza della parte di storia in cui ci troviamo a vivere.

Bibliografia

- Ascenzi A., Covato C., Meda J. (eds.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Macerata, eum, 2020.
- Bandini G., Olivero S., Brunelli M., Bianchini P., Borruso F. (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, University Press, 2022.
- Bandini G., Oliviero S. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, University Press, 2019.
- Bortolotti A., Calidoni M., Mascheroni S., Mattozzi I. (eds.), *Per l'educazione al patrimonio culturale 22 tesi*, Milano, FrancoAngeli, 2008.
- Carrattieri M., *L'Istituto nazionale per la storia del movimento di liberazione in Italia, ovvero della "fase ingenua" della public history*, «Il Capitale Culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage», 22, 2020, pp. 55-62.
- Cauvin T., *Public History. A Textbook of Practice*, New York-London, Routledge, 2022.
- Nicoli P.F., *Storia della Scuola Rinnovata secondo il metodo sperimentale. Fatti e documenti*, Milano, Ufficio di Propaganda dell'«Opera Pizzigoni», 1947.
- Noiret S., *La Public History: una disciplina fantasma?*, «Memoria e Ricerca», 37, 2011, pp. 9-35.
- Pizzigoni G., *Le mie lezioni ai maestri di scuola e altri scritti*, a cura di A.T. Ferri, G. Locatelli, F. Zuccoli, Parma, Edizioni junior-Bambini, 2022.
- Pizzigoni G., *Linee fondamentali e programmi e altri scritti*, Brescia, La Scuola editrice, 1956.
- Ridolfi M., *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente*, Pisa, Pacini, 2017.
- Treves Z., *Sulle scuole speciali per i fanciulli deficienti ed anormali*, Roma, Tip. Diocleziana, 1911.

Treves Z., Novaglia L., *Osservazioni sul senso muscolare presso i ciechi*, Milano, Civelli, 1909.

Treves Z., Saffiotti F.U., *La scala metrica dell'intelligenza di Binet e Simon nelle scuole elementari comunali del comune di Milano. Nota preventiva*, Milano, Civelli, 1910.

Zocchi P., Canadelli E., *Milano Scientifica, 1875-1924*, Milano, Sironi, 2008.

Seconda sezione

**Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History
of Education: esperienze didattiche e attività sul territorio**

María Lourdes Alcalá Ibáñez*, José Luis Castán Esteban**

La Casa de la Cultura y el Instituto de Estudios Turolenses (1948-1962)

ABSTRACT: Thomas Cauvin describes the complexity of Public History of Education. This excellent text book anticipates where the field is headed internationally: cultural heritage, people's history, media, exposed past, digital public history, uses of the past, teaching, civic engagement, etc., in connection between theory and practice, so we intend to analyze a case study. In Spain, an example of Public History of Education are local and provincial study centers. In the second half of the 1940s, the state promoted the creation of local study centers and Houses of Culture in the capitals of Spanish provinces. Within the CSIC, a new board was launched, named after José María Quadrado, and twenty-one centers were organized in it in a first phase, mostly financed by the provincial councils.

KEYWORDS: Casa de Cultura, Franquismo, Antonio Almagro, CSIC, Teruel.

1. *Introducción*

El 31 de mayo de 1953, en el salón de actos del Instituto de Enseñanza Media “Ibáñez Martín”, tuvo lugar la entrega de premios del certamen literario convocado por el ayuntamiento de Teruel. Presidía el gobernador civil de la provincia, D. Manuel Pizarro Cenjor, acompañado del rector magnífico de la Universidad de Zaragoza, el turolense D. Miguel Sánchez Izquierdo, el presidente de la Diputación Provincial, D. Antonio Bernad y el director del Instituto de Estudios Turolenses, D. Martín Almagro Basch. Entre grandes aplausos de los concurrentes, los autores premiados recibieron de manos del señor gobernador los premios concedidos y títulos acreditativos. Y en nombre de los premiados, el reverendo fray Manuel García Miralles, de la orden de predicadores, hizo uso de la palabra para elogiar y agradecer la labor del Ins-

* María Lourdes Alcalá Ibáñez is Associate Professor at University of Zaragoza. Area of Research: Methods and Diagnosis in Education. ORCID: 0000-0002-9214-0910, mlalcalal@unizar.es.

** José Luis Castán Esteban is Associate Professor at University of Zaragoza. Area of Research: Theory and History of Education. ORCID: 0000-0002-0123-8147, jlcastan@unizar.es.

título de Estudios Turolenses en beneficio de la cultura provincial. También intervino el profesor Martín Almagro, que recordó las vicisitudes del Instituto, su creación en 1948 al amparo de la Excelentísima Diputación Provincial y del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, su vigor y fortaleza actual, al estar compuesto por turolenses que «aspiramos a ser hombres elegidos en el servicio a la Patria y a nuestra Religión Católica, dentro de nuestro glorioso Reino de Aragón y fuera de él». El rector de la Universidad, en sus palabras, alabó y animó a las autoridades a seguir impulsado esta institución cultural. Y finalmente, el acto concluyó con la entrega al deán Antonio Buj del título de Hijo Predilecto de la ciudad de Teruel¹.

El evento cultural que describimos fue el preludio del más importante y esperado en la ciudad. Quince días más tarde, las mismas autoridades, junto con el alcalde de la ciudad, los ministros de Educación Nacional y Gobernación, esperaban al Jefe del Estado, el generalísimo Francisco Franco, que a las cinco de la tarde descendía de su vehículo frente al edificio del ayuntamiento para proceder a la inauguración de los edificios más emblemáticos de la ciudad. Entre ellos, el nuevo Palacio de Archivos, Bibliotecas y Museos, futura Casa de Cultura, situado en la plaza rebautizada como del obispo Pérez Prado. Allí, junto a la compañía de honores y la de la vieja guardia, formaban los defensores del reducto del Seminario. Tras pasar revista a la fuerza y reconocer públicamente su heroísmo, el caudillo depositó una corona junto a la cruz en homenaje a los que dieron su vida por España. A continuación pasó al palacio y tras inaugurar una exposición sobre pintura española, ascendió por la magnífica escalera principal del palacio hasta la biblioteca, donde pudo contemplar sus nuevas instalaciones, acompañado de su director, D. Jaime Caruana.

La crónica de la visita se cierra en la revista *Teruel* con estas palabras: «con acto tan brillante y magnífico quedó inaugurado el edificio de Archivos, Bibliotecas y Museos, verdadero orgullo y ornato de Teruel, que jamás conoció tan suntuosa y bella casa, que en adelante será la verdadera casa de su Cultura, desde donde partirá los estudios e investigaciones artísticas, científicas, literarias y de todo orden que han de elevar la cultura del país a tono y en proporción con los momentos actuales y venideros. Nuestra reseña ciertamente da cuenta de un acto trascendental para Teruel, tan emotivo y de tal importancia, que no es posible plasmarlo reviviendo momentos grandiosos de pura e intensa emoción»².

En estos dos momentos de 1953 se escenifica con claridad el papel del Instituto de Estudios Turolenses en la política cultural del franquismo. Por un

¹ La crónica de este acto fue recogida, además de en la prensa, en «Teruel», 10, 1953, pp. 285-286.

² Además de la reseña en la revista «Teruel» (10, 1953, pp. 165-267), el NODO realizó un documental que está disponible para su visualización en YouTube. URL: <<https://www.youtube.com/watch?v=FduZ2gVs4ic>> [último acceso: 13/04/2023].

lado, la exaltación de la nación y sus símbolos, por otro, la imbricación entre la historia, la religión y las instituciones, que así justifican su existencia y su función social. Cuando se creó el Instituto, en 1948, tan sólo habían pasado diez años de la destrucción de la ciudad en la batalla de Teruel. Diez años de grandes dificultades, pero sobre todo un periodo donde las consecuencias de la guerra civil eran muy patentes: la represión, la depuración de funcionarios, los encarcelamientos y los juicios por responsabilidades políticas conformaron un trauma nacional. El miedo no acabó con el fin de la contienda, y el terror del bando perdedor propició un silencio de conformismo en el que una generación de intelectuales, relegada durante el periodo republicano, junto con otros miembros muy jóvenes, ocuparon los principales resortes del poder, si bien dentro de los márgenes de una dictadura militarista, nacionalista, tradicionalista y confesional.

En 1948 no estaba consolidado el régimen franquista. La derrota de Alemania e Italia en la Segunda Guerra Mundial había propiciado la retirada de embajadores y la condena internacional. En la provincia de Teruel la guerrilla del maquis fue especialmente beligerante desde 1946, con asaltos, robos y asesinatos que tuvieron atemorizada a la población. De hecho, la llegada del general de la Guardia Civil Manuel Pizarro Cenjor como gobernador civil obedece al intento de frenar esta ofensiva guerrillera. Aunque la principal fuente para conocer la vida social de esos años es un diario, órgano de propaganda de la Falange, *Lucha*, y por lo tanto, sin una pluralidad que nos permita atisbar la disidencia, todo apunta a que la construcción de un aparato ideológico, con unas fuertes bases culturales, de una determinada *Public History* fue un proceso lento, en una sociedad marcada por el hambre y el temor. En las páginas siguientes intentaremos analizar sus características³.

2. *El CSIC y la creación del Instituto de Estudios Turolenses*

El régimen tuvo apoyo entre un importante grupo de intelectuales de ideología tradicional, y se preocupó desde el final de la guerra por regenerar el país desde sus posiciones, de forma paralela a la depuración y expulsión de aquellos que se habían significado por su ideología liberal o socialista. De hecho, las leyes de Enseñanza Universitaria (1943), Primaria (1945) y Media (1949), junto con la creación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, son fruto del ministerio del turolense José Ibáñez Martín. No es de extrañar que también figure como presidente de honor en la primera organización del Instituto turolense. Entre las instituciones que sirvieron de plataforma al nuevo

³ Seguimos la definición de T. Cauvin, *Public history: a textbook of practice*, London, Routledge, 2016.

régimen para imponer unas bases culturales propias está el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). En 1939, Ibáñez Martín, justificaba así el nuevo régimen: «nuestra guerra ha sido en realidad una consecuencia necesaria del desvío y abandono del camino tradicional de la cultura española desde comienzos del siglo XIX»⁴.

En 1939 muchos edificios escolares, como la Ciudad Universitaria de Madrid estaban destrozados; una parte significativa de los tesoros religiosos habían desaparecido o habían sido saqueados y las arcas del estado estaban exhaustas para hacer frente a una tarea de reconstrucción nacional. A esto había que unir que las depuraciones y el exilio habían causado una disminución cualitativamente importante en el número de los profesionales de la enseñanza: prestigiosos científicos republicanos marcharon al extranjero por miedo a las represalias, a los que se sumaban los que habían conseguido abandonar el país durante la guerra por temor a ser asesinados en la zona republicana. En este panorama, el CSIC se crea tras la supresión por el nuevo gobierno de la Junta para la ampliación de Estudios (JAE), que durante el primer tercio del siglo XIX había promovido la Institución Libre de Enseñanza. Sus sedes, como el Centro de Estudios Históricos y parte de su personal administrativo, fueron traspasados a la nueva institución. Durante los primeros años de existencia, desde el Consejo se trató de articular la investigación y la política cultural, a través, no solo de subvenciones y becas, sino copiando los métodos y procedimientos de sus antecesores: el control de las cátedras universitarias vacantes y de sus oposiciones de acceso. De hecho, era el propio ministro, con su doble condición de presidente del CSIC, el que configuraba los tribunales: una nueva generación de profesores, muchos de ellos vinculados al Opus Dei o a la Asociación Católica Nacional de Propagandistas, a la que pertenecía el ministro, fueron promocionados. Eran muy jóvenes, entre veinticinco y treinta y cinco años: podemos señalar a Vicente Rodríguez Casado, Rafael Balbín Lucas, Raimundo Paniker, José Luis Pinillos, Miguel Cruz Hernández, Ángel López-Amo, Víctor García de la Hoz, Rafael Gibert, Vicente Marrero, Álvaro d'Ors, Ángel González Álvarez, Federico Suárez Verdeguer, Vicente Palacio Atard y también al fundador del Instituto turolense, Martín Almagro. Se unieron a aquellos catedráticos de la generación anterior, postergados por la república, y que ahora eran recompensados por su lealtad al nuevo régimen. Entre ellos hay otro de los promotores de la Casa de la Cultura, el ya citado rector de la Universidad de Zaragoza, Miguel Sancho Izquierdo, nacido en Calanda en 1890.

Por ello, cobra sentido la noticia del diario «Lucha», cuando el presidente de la Diputación Provincial, Antonio Fuentes Cascajales, hacía esta declaración tras anunciar la creación del Servicio de Arqueología: «[La Casa de

⁴ J. Ibáñez Martín, *Prólogo a la Edición Nacional de las Obras Completas de Menéndez Pelayo*, en M. Menéndez Pelayo, *Historia de las ideas estéticas en España*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1940, p. XI.

la Cultura] es un ambicioso proyecto, que creo estamos a punto de conseguir y cuya importancia no es preciso resaltar. Por ahora solo puedo adelantarte que se cuenta con valiosísimas ayudas, tales como los de los señores don Martín Almagro Bosch, don Miguel Sancho Izquierdo⁵ y don Domingo Alastrué Castillo⁶, ilustres turolenses y hombres de ciencia con resonancias internacionales, además de otros muchos que en su día se darán a conocer».

3. *El proyecto cultural de la generación del 48*

José Ibáñez Martín, nacido en Valbona y de orígenes modestos, fue no sólo ministro de Educación Nacional, sino el primer presidente del CSIC. Su intención declarada fue hacer de esta institución el “órgano supremo de la alta cultura española, en el que tienen su elevada representación los más prestigiosos elementos universitarios, académicos y técnicos, gozará de la máxima jerarquía en la vida cultural del país”. Catedrático de Instituto de Geografía e Historia, colaboró junto con José María Albareda, el primer secretario del CSIC, en la puesta en marcha de una nueva política científica que hasta ese momento no se había dado en España. A este movimiento que se ha denominado “generación de 1948”, tuvo en la revista *Arbor*, del propio CSIC, su órgano de expresión. Una revista que trataba de inspirar a una generación de intelectuales de posguerra que se consideraba a sí misma como la auténtica intérprete de su tiempo. Esta nueva generación de pensadores emprendió una renovación ideológica del conservadurismo tradicional y monárquico. En sus trabajos, se apelaba a la recuperación, defensa y actualización de la tradición española al tiempo que se reivindicaba una determinada lectura de la obra de Menéndez Pelayo. Así, esta figura se convertía en la principal referencia intelectual de la generación de 1948, sin olvidar la importancia de las ideas de Luis Vives frente a las del humanismo, de los teólogos de la contrarreforma,

⁵ Miguel Sancho Izquierdo (Calanda, Teruel, 17 de junio de 1890 – Zaragoza, 16 de diciembre de 1988) fue Rector de la Universidad de Zaragoza al acabar la Guerra Civil. Desde 1920 fue catedrático de Derecho Natural en la Universidad de Zaragoza. Esta asignatura, y Filosofía del Derecho, las siguió impartiendo posteriormente como profesor invitado de la Universidad de Navarra. Encabezó la candidatura de la CEDA por Teruel en las elecciones de 1933 y fue elegido diputado en esa legislatura.

⁶ Hace referencia a Eduardo y no a Domingo Alastrue Castillo (Alcañiz, Teruel, 13 de octubre de 1913 – Madrid, 21 de enero de 1991) Ingeniero y catedrático de Geografía Física. Obtuvo la cátedra de Mineralogía, Geografía Física y Geología en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Sevilla. Realizó diversas estancias de investigación en Francia e Inglaterra (1946-1947). Poco a poco, su relación con el fundador y con el Opus Dei se fue haciendo cada vez más esporádica. En 1949 ocupó la cátedra en la Universidad de Zaragoza, y en 1957 volvió a Sevilla. Muy vinculado al Opus Dei y a Jose María Escrivá en la guerra civil, se afilió a Falange antes de la guerra.

de Jovellanos frente a las ideas ilustradas o de Donoso Cortés en relación con la revolución de 1848. Igualmente, Jaime Balmes o Ramiro de Maeztu jugaron un papel esencial como fuentes de formulación teórica para este grupo⁷. Y si bien Ibáñez Martín era consciente del legado de la JAE, y aspiraba a prolongar su labor, lo iba a hacer con las orientaciones propias del franquismo.

4. El profesor Martín Almagro, promotor del Instituto

La segunda figura en la que debemos fijarnos es en la del profesor Martín Almagro Basch, al que podemos considerar el auténtico impulsor del Instituto de Estudios Turolenses. La primera mención que tenemos de él en la prensa local es en el diario «Lucha» el 25 de Mayo de 1937. En plena guerra civil se informa que “ha sido nombrado Secretario nacional de la Delegación de Prensa y Propaganda de Falange Española Tradicionalista y de las JONS, Martín Almagro Basch”. «Lucha. Diario de Teruel al servicio de España» comenzó a editarse en plena guerra civil y fue dirigido por Clemente Pamplona. Fue el órgano de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S, pasando posteriormente a formar parte de la prensa oficial del régimen. La figura del joven Martín Almagro Basch, que había nacido en Tramacastilla en 1911, ya era conocida en los entornos universitarios de Valencia y Madrid, donde había estudiado. En Madrid, formando parte de la Federación Universitaria Escolar, obtuvo una de las plazas en el Crucero Universitario por el Mediterráneo en el verano de 1933, lo que le permitió relacionarse con profesores relevantes y alumnos que posteriormente serían primeras figuras de la vida cultural, artística y creadora de la sociedad española⁸. Algunas amistades allí creadas, como la de Antonio Tovar, con el que estuvo en Berlín en los primeros momentos de la guerra, fueron decisivas para su trayectoria posterior.

Después de licenciarse en Valencia inició su tesis en Historia Moderna en Madrid, sobre las Comunidades de Teruel y Albarracín en el siglo XVI, se alojó en la Residencia de Estudiantes de la JAE e inició una colaboración con dos profesores de arqueología de la Universidad Central: Luis Pericot y Hugo Obermaier. Aunque en 1935 ingresó por oposición en el Cuerpo Facultativo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos, con destino en Teruel, no llegó a incorporarse. Tras la guerra, Martín Almagro fue nombrado director del Museo Arqueológico de Barcelona y se le encargó la dirección de las excavaciones de Ampurias; además se le designó profesor auxiliar de Arqueología e Historia

⁷ P. C. González Cuevas, *Historia de las derechas españolas. De la Ilustración a nuestros días*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, p. 389.

⁸ F. Gracia Alonso, J.M. Fullola Pericot, *El sueño de una generación: el crucero universitario por el Mediterráneo de 1933*, Barcelona, Edicions Universitat Barcelona, 2006.

Antigua. y en 1940 consiguió la cátedra de Historia Antigua Universal y de España, a los 29 años⁹. De los 600 catedráticos que había en España en 1939, 193 fueron sancionados y 140 fueron expulsados de la universidad¹⁰. El Ministerio de Educación Nacional tuvo que convocar oposiciones para ocupar las cátedras vacantes, lo que desencadenó una lucha encarnizada por hacerse con ellas, como forma de adquisición de poder académico. Fue la oportunidad que aprovecharon algunos intelectuales jóvenes, como Martín Almagro, para poder acceder a estas plazas¹¹.

Posteriormente su trayectoria se vincularía al Madrid, al trasladarse por una nueva oposición, a la que uniría el puesto de conservador jefe, y finalmente director, del Museo Arqueológico Nacional. Su vinculación con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas se dio desde los inicios de su carrera. En Barcelona, en la sección del Instituto Diego Velázquez. Y en Madrid, siendo jefe del Departamento de Prehistoria del Instituto Rodrigo Caro y director del Instituto Español de Prehistoria. Es, como otros catedráticos del momento, un colaborador destacado del consejo, con importantes contactos profesionales, que le permitieron, en 1948, dar forma a la nueva institución cultural en la provincia de Teruel. En esa fecha, ya era junto con Luis Pericot, el arqueólogo de mayor relevancia nacional e internacional, pero sobre todo, tenía unas excelentes relaciones con otros sectores del poder. Era, sin duda, la persona más indicada para la tarea a realizar.

5. *La labor cultural de la Diputación Provincial*

El tercer elemento, y seguramente el más importante para el mantenimiento del Instituto y su revista, fue la Diputación de Teruel. Una institución que desde sus orígenes en el siglo XIX tenía una doble finalidad. Por un lado era el mecanismo de enlace entre los ayuntamientos y el poder central, que en la provincia estaba representado por el gobernador civil. Por otro, atendía algunas cuestiones relacionadas con las obras públicas, la beneficencia (ya que era la titular del hospicio) y la cultura. Hasta comienzos del siglo XIX el Instituto de Segunda Enseñanza o la Escuela de Magisterio dependían económicamente

⁹ La figura de Martín Almagro ha sido estudiada por distintos historiadores. El análisis más completo es del A. Mederos Martín, *Martín Almagro Basch, formación y consolidación como catedrático de Prehistoria (1911-1943)*, «BSAA Arqueología: Boletín del Seminario de Estudios de Arqueología», 77, 2011, pp. 335-416.

¹⁰ L.E. Otero Carvajal, *La universidad nacional católica*, Madrid, Universidad Carlos III, 2014.

¹¹ La oposición de Martín Almagro de 1940 ha sido estudiada, entre otros, por Y. Blasco Gil y M. F. Mancebo, *Oposiciones y concursos a Cátedra de Historia en la Universidad de Franco (1939-1950)*, Valencia, Publicacions de la Universitat de València, 2010.

de ella, y a partir de 1948 tanto el Servicio de Excavaciones Arqueológicas, como el Instituto de Estudios Turolenses, o la Casa de la Cultura en la que se instalaron tuvieron un patronato en el que la mayor parte de la financiación era pagada por la Diputación.

Como han destacado diversos autores, Encarna Nicolás para el caso murciano o Gaudioso Sánchez en su documentado estudio sobre las instituciones del franquismo turolense, las diputaciones fueron un pilar fundamental en la justificación ideológica del régimen a través de sus programas culturales. Colaboraron en toda España de forma muy eficaz en la creación de una red institucional a través de la cual, tanto la universidad, como el Consejo Superior de Investigaciones Científicas pudieron proyectar su labor en aquellas provincias que no contaban con una universidad.

En este periodo, los presidentes de la diputación son nombrados directamente, al igual que los alcaldes, por el ministerio de la Gobernación. Son hombres claramente identificados con el régimen, al que le deben lealtad y su promoción profesional. Un ejemplo es Francisco Fuertes Cascajales, que pone en marcha el Instituto. Militar de carrera, colabora con Franco y Millán Astray en la fundación de la Legión en África, combatió a su lado durante la guerra, y tras ella, fue recompensado con cargos civiles y militares¹². Martín Almagro también era excombatiente y formaba parte de la Hermandad de Alfereces Provisionales. Es lógico que hubiera sintonía entre ellos.

Podemos identificar las cuatro instituciones que confluyen bajo el amparo de la Diputación: El Servicio de Excavaciones Arqueológicas, la Biblioteca y su centro de coordinación, el Archivo Provincial y el Instituto de Estudios. De hecho, el punto de arranque de todas ellas es un Decreto de 13 de octubre de 1938, por el que se forma un Patronato Provincial para el fomento de las Bibliotecas, Archivos y Museos Arqueológicos, que culminará en 1954 con el reglamento que establece la Casa de la Cultura en Teruel.

La biblioteca se instaló provisionalmente en un edificio de la calle Amantes, núms. 25 y 27, reconstruido por la Dirección General de Regiones Devastadas. Según un informe de 1939, tras la guerra civil estaba formada principalmente por los fondos legados por el erudito turolense Domingo Gascón y Gimbaio. Los de los conventos desamortizados se habían depositado en otra institución provincial, la biblioteca del instituto, pero al no contar con personal facultativo, estaban almacenados y sin servicio al público. En 1941 llegó destinado a Teruel Jaime Caruana y Gómez de Barrera, con la doble función de archivero y bibliotecario. Él fue el colaborador más cercano a Martín Almagro, que recordemos que también pertenecía al cuerpo facultativo de archivos, bibliotecas y arqueólogos. Pero el gran promotor de la biblioteca es el turolense Miguel

¹² G. Sánchez Brun, *Instituciones turolenses en el franquismo (1936-1961): personal y mensaje políticos*, Teruel, Instituto de Estudios Turolenses, Excma. Diputación Provincial de Teruel, 2002, p. 442.

Artigas. Desde sus cargos de director de la Biblioteca Nacional, y tras la guerra, de Director General de Archivos y Bibliotecas impulsó la fusión de las dos bibliotecas, facilitando fondos y donación de libros.

Los orígenes del museo han sido estudiados por Jaime Vicente Redón. A partir de 1942 Caruana contactó con Martín Almagro, director en ese momento del Museo Arqueológico de Barcelona, quien le comunicó el envío de «multitud de objetos especialmente de prehistoria procedentes de Teruel». En 1947, se reciben «seis cajas con figuras de barro» remitidas por ese museo, por las que la diputación provincial expresa su agradecimiento a Martín Almagro, «Director General del Museo Arqueológico de Montjuich por tan valioso donativo que demuestra una vez más, el afecto que le tiene a esta provincia y su interés en la formación del Museo Provincial»¹³.

En cuanto al archivo, no se crea formalmente hasta el 10 de marzo de 1958, en la tercera planta de la Casa de la Cultura, bajo la dirección de Jaime Caruana. Con los nuevos locales, se pueden trasladar los protocolos notariales centenarios, junto con varios fardos de papeles sin clasificar y pergaminos medievales salvados de la destrucción de la guerra, y son almacenados en las estanterías. Posteriormente, el patronato fue recibiendo donativos y recuperando algunas de sus obras más valiosas. A modo de ejemplo, en 1938 se informaba a la superioridad que el ejemplar del Fuero de Teruel estaba en poder del General Varela¹⁴.

En 1956, la Dirección General de Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Educación y Cultura, dicta el Decreto de 10 de febrero por el que se reglamenta la creación de un patronato dotado de unos estatutos, publicados en el BOE, en el que se conciben las Casas de la Cultura como establecimientos públicos, producto de la colaboración del Estado, las provincias mediante sus diputaciones y los municipios, en los que recae el gobierno de dichos patronatos bajo la dirección técnica de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas, a fin de homogeneizarlas todas. Los fines que se recogían en el Decreto de creación de las Casas de la Cultura, eran la de «desarrollar una labor de formación cultural, mediante la celebración de conferencias, exposiciones, conciertos, recitales, teatros, proyecciones educativas, visitas de interés cultural, artístico o histórico, etcétera». El ministro de Educación Nacional, de conformidad con lo establecido en el Decreto, dispuso la creación de la Casa de la Cultura en Teruel¹⁵.

Ya hemos indicado que Miguel Artigas, en 1942 Director General de Ar-

¹³ J. Vicente Redón, *El Museo de Teruel. Antecedentes y historia breve de un museo provincial*, «Boletín del Museo Arqueológico Nacional», 35, 2017, pp. 513-527.

¹⁴ R. Serrano González, *Guía del Investigador. Archivo Histórico Provincial de Teruel*, Teruel, Diputación General de Aragón, 1995.

¹⁵ Citado por S. Cuenda Gamboa, *Hacia la modernización educativa: Principales programas de educación rural en el franquismo (1941/1964)*, Trabajo fin de Máster, Santa Cruz de Tenerife, Universidad de la Laguna, 2021, pp. 35-36.



Imagen 1. Casa de la Cultura de Teruel. Sede del Instituto de Estudios Turolenses

un balcón junto al despacho del director. Hasta 1953 no se concluyeron las obras, y a partir de ese momento allí se trasladó la Biblioteca, el Archivo, y la sede del Instituto de Estudios Turolenses. En su planta baja se situaron las primeras salas de exposiciones con fondos arqueológicos de las excavaciones realizadas por la Diputación, que son el origen del museo provincial.

chivos, Bibliotecas y Museos en el ministerio de José Ibáñez Martín, fue el que impulsó la construcción del actual edificio. Dos turolenses, en las máximas responsabilidades de la cultura oficial española, consiguieron que la Dirección General de Regiones Devastadas redactara y ejecutara las obras. Sus arquitectos, José María Galán y Carlos Soler, se inspiraron en la estructura palacial aragonesa, a la que añadieron dos torreones en los extremos, un pórtico de columnas y

6. *El Patronato José María Quadrado erige sus Centros de Estudios Locales*

Los centros de estudios locales y provinciales tienen precedentes muy importantes en España. En el siglo XVIII, a iniciativa de los ministros Campomanes y Jovellanos se crearon, primero en las provincias vascas, y posteriormente en muchas ciudades de España, Sociedades Económicas de Amigos del País. Estas instituciones culturales, amparadas e impulsadas por la monarquía, tenían el objetivo de desarrollar las artes y las ciencias y difundir las corrientes ilustradas que se estaban dando en Europa. Como manifestó Jovellanos en su *Elogio de Carlos III*, en ellas sus socios, «desnudos de las aficiones del interés personal, y tocados del deseo del bien común, todos se reúnen, se reconocen ciudadanos, se confiesan miembros de la asociación general antes que de su clase, y se preparan a trabajar por la utilidad de sus hermanos», un precedente de colaboración ciudadana que hoy lo enmarcaríamos en la *PublicHistory*¹⁶. Según Antonio Peiró, la Sociedad Económica de Amigos del País de Teruel, solicitó su creación en 1803, pero por falta de miembros no pudo formarse hasta 1834¹⁷.

¹⁶ A. Domínguez Ortiz, *Carlos III y la España de la Ilustración*, Madrid, Alianza Editorial, 2005, pp. 299-300.

¹⁷ A. Peiró Arroyo, *Atlas de historia de Aragón*, Zaragoza, Institución Fernando El Católico, 1991.

En los comienzos del siglo XX, la Diputación de Barcelona, bajo el impulso de Enric Prat de la Riba creó el Institut d'Estudis Catalans, una corporación académica, científica y cultural para impulsar la investigación de todos los elementos de la cultura catalana. La Sociedad castellonense de Cultura o el Centro de Cultura Valencia surgieron a imitación de la misma, si bien sin el peso y la capacidad económica de la entidad catalana, que todavía hoy articula a un gran número de entidades en los distintos ámbitos del saber, replicando, en su ámbito territorial, al Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Desde su origen fue uno de los focos de nacionalismo catalán.

Fue en la segunda mitad de la década de los cuarenta, como ha estudiado de forma muy completa Miguel Marín Gelabert, cuando el estado impulsó la creación de centros de estudios locales en las capitales de provincias españolas¹⁸. Dentro del CSIC se puso en marcha un nuevo patronato, como el nombre de José María Quadrado, y en él se articularon en una primera fase veintiún centros, en su mayoría financiados por las diputaciones provinciales. El Franquismo, al igual que la Restauración, la República o el régimen liberal en tiempos de Isabel II, utilizó la historia para la construcción de su identidad, y en definitiva para justificar y legitimar su existencia. Para ello necesitaba instituciones culturales que difundieran un determinado relato, para crear una Public History. En este sentido, es muy significativo que el profesor Carlos Domper haya titulado *Por Huesca hacia el Imperio* su trabajo sobre el Instituto de Estudios Oscenses, o que en la presentación del Instituto turolense, el profesor Martín Almagro afirmara: «hemos sido y aspiramos a ser hombres elegidos en el servicio a la Patria y a nuestra Religión Católica, dentro de nuestro glorioso Reino de Aragón y fuera de él»¹⁹.

La integración en el CSIC tenía, además de una connotación ideológica, propia de la época y de sus protagonistas, dos grandes ventajas. Permitía asegurarse una fuente de ingresos, mediante las subvenciones otorgadas en el Patronato Quadrado. Pero también hay una vertiente organizativa, al vincular sus actividades dentro de la política marcada por la principal institución científica del país. A sus escasos miembros, eruditos locales de una ciudad alejada de los núcleos del poder, les hacía vivir la ilusión de participar en un proyecto global. Por primera vez sus trabajos, principalmente en el ámbito de la historia y las humanidades, iban a tener una repercusión y difusión más allá de los pequeños circuitos de la ciudad. Es interesante conocer el organigrama, y brevemente la historia de esta institución en sus dos vertientes, nacional y local, para reconocer este último aspecto. Como han señalado todos los que han

¹⁸ M.A. Marín Gelabert, *Los historiadores españoles en el franquismo, 1948-1975: la historia local al servicio de la patria*, Zaragoza, Institución Fernando El Católico, 2005.

¹⁹ Editorial Revista «Teruel», 1, 1949, p. 7. C. Domper Lasús, *Por Huesca hacia el imperio: cultura y poder en el franquismo oscense (1938-1965)*, Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses, 2010.

descrito la historia del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, su peso en el mundo académico de los años cuarenta y cincuenta, y su importancia en la promoción de catedráticos y de líneas de trabajo, es incuestionable²⁰.

Tomando como ejemplo uno de los más importantes, el Instituto Jerónimo Zurita, heredero del Centro de Estudios Históricos de la JAE, podemos analizar los distintos tipos de personal investigador. Encabezado por un director, un vicedirector y un secretario, se articulaban distintos jefes de sección, y por debajo de ellos, colaboradores y becarios. La inmensa mayoría de los jefes de sección eran catedráticos de universidad, lo que refuerza la vinculación entre las dos instituciones, sobre todo porque en los años cuarenta todas las propuestas para formar los tribunales de oposiciones se hacían desde el Consejo. Por consiguiente, el poder estaba centralizado y los vencedores de la contienda civil no desaprovecharon la oportunidad para cubrir las vacantes originadas por el exilio y la depuración. Hay historiadores que han llamado a este periodo, con cierta exageración, como el de las “oposiciones”, por la influencia de este instituto religioso, aunque tampoco hay que desdeñar el papel de la Asociación Nacional de Propagandistas, en la que militaban tanto José Ibáñez Martín como su sucesor, Joaquín Ruiz Giménez. Lo que es indudable es que a través de un grupo afecto de personas, entre las que se encontraba el joven catedrático de Prehistoria Martín Almagro, se trató de promocionar e impulsar, pero también de instrumentalizar la ciencia, y fundamentalmente la Historia, por parte de la dictadura²¹. Hay ejemplos muy evidentes, como posteriormente veremos en el caso turolense, en los que los directores de estos institutos promovieron a personas y relegaron a otras, e incluso articularon

²⁰ Entre otros, ha sido estudiado en el libro colectivo editado por M.A. Puig-Samper, *Tiempos de investigación: JAE-CSIC, cien años de ciencia en España*, Madrid, Editorial CSIC, 2007, y en concreto en su capítulo J. R. Urquijo Goitia, *Ruptura y creación. Primeros años*, pp. 259-268. Entre los estudios específicos: Y. Blasco Gil, M. F. Mancebo, *Oposiciones y concursos a cátedras de Historia en la Universidad de Franco (1939-1950)*, Valencia, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2010; A. Fernández Gallego, *La construcción del Instituto Jerónimo Zurita: un estudio de caso del Consejo Superior de Investigaciones Científicas en la posguerra (1939-1951)*, «Cuadernos de Historia Contemporánea», 37, 2015, pp. 257-280; C. Hernández Burgos, *Y España se hizo templo»: el triunfo de la cultura política nacionalcatólica (1945-1957)*, en T.M. Ortega López y M.Á. del Arco Blanco (eds.), *Claves del mundo contemporáneo, debate e investigación. Actas del XI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, Granada, Comares (CD-ROM), 2013; J.M. López Sánchez, *Heterodoxos españoles. El Centro de Estudios Históricos, 1910-1936*, Madrid, Marcial Pons/CSIC; Luis Enrique Otero Carvajal, *La universidad nacionalcatólica*, en L.E. Otero Carvajal et al., *La universidad nacionalcatólica. La reacción antimoderna*, cit., pp. 69-130; G. Pasamar Alzuria, *Oligarquías y clientelas en el mundo de la investigación científica; el Consejo Superior en la universidad de posguerra*, en J.J. Carreras Ares (ed.), *La universidad española bajo el régimen de Franco: Actas del Congreso celebrado en Zaragoza entre el 8 y 11 de noviembre de 1989*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 1991, pp. 305-340.

²¹ G. Pasamar Alzuria, *Historiografía e ideología en la postguerra española: la ruptura de la tradición liberal*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 1991.

venganzas personales que no solo tenían que ver con la orientación ideológica. Julio Caro Baroja o Julián Marías son dos reconocidos intelectuales de este periodo que nunca pudieron tener un cargo académico en las estructuras del régimen. Ignacio Peiró lo ha asociado al término “mandarinato”, de evocación a las estructuras administrativas imperiales chinas²².

7. *La creación del Instituto de Estudios Turolenses y en la Casa de la Cultura*

Junto con las referencias en la prensa local, los editoriales de la revista Teruel y las memorias remitidas al Patronato José María Quadrado del CSIC son las principales fuentes que hemos utilizado para conocer los primeros años de andadura del Instituto²³. En primer lugar podemos hacer referencia a sus estatutos, aprobados por la Diputación y ratificados por el Ministerio de Gobernación. En su primer artículo se indica como finalidad del centro «fomentar, orientar y coordinar la labor investigadora y cultural de los diversos ramos de la Ciencia, en cuanto se relacionen con la provincia de Teruel y sus intereses materiales y morales». Aunque se crea una institución con personalidad jurídica propia, se matiza que la Diputación Provincial de Teruel velará por el desenvolvimiento de la vida de la Institución y le prestará de un modo especial su ayuda económica.

La organización, de forma similar a la del Consejo, se articula en un patronato, bajo la presidencia de honor de José Ibáñez Martín, y la efectiva del presidente de la Diputación. Junto a él, dos vicepresidentes: el rector de la Universidad de Zaragoza y el diputado ponente de cultura en la corporación provincial. Junto a ellos son vocales corporativos los representantes del Gobierno Civil, el Gobierno Militar de Teruel, el Obispado, el director del Instituto Nacional de Enseñanza Media, los alcaldes de los ayuntamientos de Teruel, Alcañiz y Albarracín, un representante de la Diputación Provincial de Zaragoza, otro de la Institución “Fernando el Católico”, creada unos años antes, y

²² I. Peiró Martín, *Historiadores en España: historia de la historia y memoria de la profesión*, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2013. También analizado por A. Fernández Gallego, *Poder académico en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas: una larga espera*, en *Las huellas del franquismo: pasado y presente*, Comares, 2019, pp. 89-109. Sobre un ejemplo concreto de poder académico, es el excelente estudio preliminar de M. Marín Gelabert, “La fatiga de una generación. Jaume Vicens Vives y su *Historia crítica de la vida y reinado de Fernando II de Aragón*”, Zaragoza, Institución “Fernando el Católico” Gobierno de Aragón, 2006.

²³ Desde 1951 la biblioteca del Consejo Superior de Investigaciones Científicas conserva digitalizadas las memorias del Patronato José María Quadrado, URL: <<http://simurg.bibliotecas.csic.es/view/1108861>> [último acceso: 23/09/2024]. En el número 2 de la revista «Teruel» del año 1950 figura una amplia memoria de actividades del primer año del Instituto de Estudios Turolenses. En los números siguientes se insertan crónicas y memorias de sus actividades.

el delegado provincial de Educación de F.E.T. y de las J.O.N.S. Como vocales individuales figuran el propio Martín Almagro por su cargo de director del Instituto de Estudios Turolenses, y el secretario general, Joaquín Tomás Waigí, un arqueólogo que colaboraba con Martín Almagro como ayudante en su cátedra de la Universidad de Barcelona, sustituido en 1951 por el jurista Joaquín Llobel. Además también figuraban «aquellas personalidades de especial relieve cultural y probado cariño a la región que, en número no superior a siete, fueran propuestas por el propio Patronato». Estas reuniones del patronato, además de para presentar las memorias de actividades, sirvieron para aprobar el presupuesto y canalizar las iniciativas culturales que se pretendían realizar.

En los primeros años se articula una división del Instituto en secciones (a semejanza del CSIC), y al frente de las mismas se nombra a un jefe, con la responsabilidad de impulsar su área de conocimiento. Las tres iniciales fueron Ciencias Naturales, a cargo del catedrático Dimas Fernández Galiano²⁴; Arte y Arqueología, bajo la responsabilidad de Jaime Caruana Gómez de Barreda, que también en los primeros años fue subdirector del Instituto, y Geografía e Historia, para el catedrático del instituto Mariano Navarro Aranda²⁵. Como institución cultural, contaba con cuatro tipologías de socios: de honor, numerarios, protectores y ordinarios, e incluso se abría la posibilidad, que no se llegó a materializar, que hubiera, a semejanza de las Reales Academias, miembros correspondientes en otras provincias. En la revista Teruel se publicaban en un cuadro de honor aquellos socios protectores que aportaban una cantidad económica mayor de la suscripción a la revista Teruel. Se trataba de personas notables de la vida local y provincial, que a través de vínculos personales o institucionales desearon colaborar con la iniciativa cultural. Posteriormente se incorporaron, seguramente por iniciativa de la Diputación y del Gobierno Civil, los ayuntamientos más importantes de la provincia.

En el año 1955 se aprobó un reglamento que desarrolla los estatutos, y que consolida la estructura que hemos descrito²⁶. A partir de esta fecha el Instituto ya cuenta con un auxiliar administrativo en su plantilla, Florencio Martín Vicente, y las secciones se han multiplicado: Historia, Ciencias Naturales, Geografía, Arte, Arqueología, Estudios Eclesiásticos, Etnología, Filología y

²⁴ En ese momento ejercía en el Instituto de Teruel. Posteriormente consiguió la cátedra de Bacteriología y Protozoología de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Madrid. Se puede consultar su biografía en el diccionario de la Real Academia de la Historia. URL: <<https://dbe.ra.es/biografias/24110/dimas-fernandez-galiano-fernandez>> [último acceso: 23/09/2024].

²⁵ Sobre Mariano Navarro hay un trabajo de A. Ansón, *Mariano Navarro Aranda (1917-1988), catedrático de Geografía e Historia, y su trayectoria docente y directiva en los institutos de Calatayud, Teruel y Goya de Zaragoza*, en *Estudios sobre historia de la Enseñanza Secundaria en Aragón: actas del II Congreso sobre Historia de la Enseñanza Media en Aragón, celebrado en el IES "Goya" de Zaragoza del 11 al 14 de abril de 2011, Zaragoza, Institución Fernando el Católico"*, 2012, pp. 234-245.

²⁶ Aprobado por el Patronato del Instituto de Estudios Turolenses en sesión celebrada el día 29 de octubre de 1955. Inserto en la revista «Teruel», 15, 1955, pp. 240-253.

Lingüística y Ciencias Aplicadas. El nuevo reglamento establece la retribución del secretario general, que tenía en este momento una dedicación parcial, así como la posibilidad de retribuir a los jefes de Sección por los trabajos que realicen. En definitiva, los primeros diez años de vida de la institución cultural fueron de una intensa actividad. De hecho, para hacer partícipe a la ciudadanía de la misma, del 30 de mayo al 7 de junio de 1962 se celebró en la Casa de Cultura una exposición con el título «Labor Cultural del Instituto de Estudios Turolenses (1949-1962)»²⁷. Se inicia así un periodo en el que se construye una particular narrativa histórica, en las que las actividades que vamos a reseñar son buenos ejemplos²⁸.

8. Actividades iniciales del Instituto

La revista Teruel fue el objetivo «básico y esencial» del Instituto. Como se afirma en su primer editorial, la misión de la revista consiste en «divulgar, defender y aumentar nuestro patrimonio espiritual y material, por medio de la investigación científica, loable tarea que puede reportar un inmenso beneficio a la provincia, tanto en su afán de dar a conocer nuestra historia y nuestras tradiciones, como en el de estudiar nuestras posibilidades económicas, enfocándose hacia un resurgimiento material de la Provincia»²⁹.

La primera memoria de 1949 es sumamente interesante, al indicar que ya desde sus inicios, se concedieron becas de investigación, en este caso a Oriol Riva Arderia, por sus trabajos sobre geomorfología de la Sierra de Albarracín. También por el impulso que se da a distintas campañas arqueológicas, en las que no se delimitan claramente las iniciativas del Instituto de las del Servicio Provincial de Excavaciones Arqueológicas de la Diputación. Se inició la catalogación de manuscritos y archivos por iniciativa de Jaime Caruana, y se convocaron premios literarios y científicos patrocinados por los ayuntamientos. Tampoco se descuidó la divulgación cultural. Todos los años, desde 1948, se celebraron ciclos de conferencias. Las tres primeras estuvieron a cargo de Martín Almagro Basch, quien desarrolló el tema *Las pinturas rupestres turolenses*, de Mariano Burriel Rodrigo, sobre *Libros y escritores turolenses* y de Mariano Tomeo Lacrud, sobre *El fomento de la riqueza forestal turolense*.

Los certámenes científicos y literarios no estuvieron exentos de polémica. Llama la atención que en el “Bernardino Gómez de Miedes” de Alcañiz, fuera premiado el propio Martín Almagro, o que en el de Teruel, sobre el tema

²⁷ Memoria del año 1962. Revista «Teruel», 28, 1962.

²⁸ F. Herman, Frederik, B. Sjaak, M.M. del Pozo Andrés, *Exhibiting the Past: Public Histories of Education*, Berlin, De Gruyter Oldenbourg, 2022.

²⁹ Editorial, Revista «Teruel», 1, 1959.

Organización de Teruel en los siguientes años siguientes a la reconquista, lo fuera el vicedirector Jaime Caruana. De hecho, el secretario Joaquín Llobell tuvo que responder en la revista hablada *El Toro y la Estrella*, a una acusación por el favoritismo en su adjudicación. En concreto por la «parcialidad en los tribunales designados para fallar los certámenes, por alternarse de unos a otros años los miembros del tribunal con los concursantes, frecuentemente todos ellos de Teruel, hasta el punto que muchas veces los premios ya están concedidos antes de convocarse el certamen»³⁰.

El Instituto impulsó importantes congresos en Teruel, como el de derecho aragonés en 1951 y fue anfitrión del Colegio de Aragón en 1956, con representantes de las otras entidades culturales aragonesas promovidas por la diputación: La Institución «Fernando El Católico», presidida por el historiador Fernando Solano y el Instituto de Estudios Oscenses³¹. Si valoramos la memoria de 1962, podemos concluir que el Instituto estaba plenamente consolidado como el principal, y de hecho el único centro de investigación de la provincia. La secretaría había pasado a Purificación Atrián Jordán, también muy vinculada al profesor Martín Almagro. Había disfrutado de distintas becas para realizar campañas arqueológicas, y en ese momento formaba parte como facultativa del incipiente Museo de la Diputación. Además de los diez jefes de sección, y los socios numerarios, se contaba con una delegación en Alcañiz, a cargo de Sara Maynar, catedrática y directora de su Instituto Técnico. El número de investigaciones anuales promovidas llegaba a catorce, a las que se unían cuatro campañas de excavaciones. Un amplio conjunto de publicaciones y conferencias se unían los tres premios convocados por los ayuntamientos de Teruel, Albarracín y Alcañiz y un certamen poético, que con motivo del día de los enamorados, era ya una referencia nacional. La revista *Teruel* realizaba intercambios con sesenta entidades culturales de España y treinta y cinco del extranjero, lo que permitía contar con una biblioteca de 3.582 publicaciones. Y entre las iniciativas presentadas a la Diputación, se planteó la creación de cursos de verano, lo que culminaría años más tarde con la puesta en marcha de la Universidad de Verano de Teruel.

³⁰ Los certámenes literarios del Instituto de Estudios Turolenses. Revista «Teruel», 17-18, 1957, pp. 369-372.

³¹ G. Alares López, *Génesis y fortuna de un lobby regional en la España del franquismo: el Colegio de Aragón*, en Severino Aznar Embid y el Colegio de Aragón (1945-1959). *Epistolario*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, Zaragoza, 2013, pp. 5-43. También en su trabajo *La Institución Fernando el Católico como proyecto de cultura oficial (1943-1962)*, en IFC 75. *Cultura y política del franquismo a la democracia 1943-2018:[75 años de la Institución Fernando el Católico de Zaragoza]*, Zaragoza, Institución «Fernando el Católico», 2018, pp. 26-61.

9. Conclusiones

Como ha señalado Miquel Marín, la inserción de las investigaciones locales, principalmente en el ámbito de la historia, en la historiografía española desde la guerra civil hasta los años sesenta fue una iniciativa oficial franquista, que alcanzaría su cima entre 1962 y 1965, regida por el “modelo Quadrado” y amparada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Durante esta época se pretendió la creación de institutos de estudios locales y la jefatura de éstos a través de personalidades de extracción universitaria. La memoria, en este caso de una pretendida cultura española, tiene sus raíces en el tradicionalismo español, pero es en realidad una historia reciente, que a través de las instituciones es transmitida a la siguiente generación, por lo que necesita mediaciones y contextos críticos. Y si la memoria se vuelve colectiva, se articula sobre mediaciones sociales que ya han tenido lugar. Por ello hemos intentado encontrar las claves de una narrativa pública del pasado que permita la memoria colectiva para hacer historia en el presente³².

El psiquiatra José Luis Pinillos, unos de los impulsores de esta iniciativa, se expresaba con una gráfica imagen en la revista «Arbor». Según su opinión, cuando los universitarios salían de sus centros se dispersaban «como bandadas de pájaros, por los infinitos rincones de la patria» al perder éstos contacto con el mundo de la cultura universitaria, e iban marchitándose hasta devenir en «esa ruina de cultura que suelen ser los hombres de carrera que viven en los pueblos»³³. Frente a ello, el Consejo desarrolló una serie de institutos locales destinados a permitir la vinculación entre cultura local y, en consecuencia, historia local y cultura universitaria y, por tanto, historiografía profesional.

La depuración universitaria y la destrucción del anterior tejido científico, permiten abordar la década de los cuarenta como un período de construcción intelectual del régimen, en el que se impulsó un programa cultural opuesto al que había eclosionado en el primer tercio del siglo XX, truncado por el golpe militar del 18 de julio y la guerra civil. El pensamiento del franquismo se fraguó precisamente entre 1939 y 1945. En este nuevo proceso, la historia adquirió un papel fundamental, con un importante desarrollo del nacionalismo. En definitiva, estos intelectuales fueron un elemento más en la consolidación del franquismo. En la universidad española y en el Consejo Superior de

³² S. Noiret, *Crowdsourcing and User Generated Content: The Raison d’être of Digital Public History*, en Serge Noiret, M. Tebeau and G. Zaagsma (eds), *Handbook of Digital Public History*, Oldenbourg, De Gruyter, 2022, pp. 35-48, URL: <<https://hdl.handle.net/1814/74428>> [último acceso: 23/09/2024].

³³ J. L. Pinillos, *Crónica cultural española. Cultura universitaria y cultura local*, «Arbor», 35, noviembre de 1948, p. 315. Citado por M. Marín Gelabert, “Por los infinitos rincones de la patria...”: la articulación de la historiografía local en los años cincuenta y sesenta, en *La historia local en la España contemporánea: estudios y reflexiones desde Aragón*, Zaragoza, Departamento de Historia Moderna y Contemporánea, 1999, pp. 341-378.

Investigaciones Científicas se conformó una retórica nacional-católica, que no era nueva, hundía sus raíces en preceptos decimonónicos que habían quedado en un segundo plano durante las décadas de la llamada Edad de Plata. La política del CSIC, impulsada por Ibáñez Martín, termina por dar frutos fuera de sus muros, tanto mediante colaboraciones con las universidades como con instituciones locales o diputaciones provinciales en un momento en que se está fraguando el imaginario franquista, y en la que el recurso a la Historia y la demanda de relatos nacionales tienen una enorme repercusión.

Analizando las actas del patronato de la Casa de la Cultura de Teruel, así como del Instituto de Estudios Turolenses, junto con las del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, hemos pretendido conocer y valorar el patrimonio histórico-educativo, y recoger una experiencia práctica de *Public History o fEducation*, durante un periodo fundamental en la Historia de España, el de la construcción intelectual de la dictadura franquista, donde se impulsó un programa cultural opuesto al que había eclosionado en el primer tercio del siglo XX: un espacio donde se fue conformando una retórica nacionalcatólica³⁴. Hemos pretendido valorar, hasta qué punto la colaboración entre las universidades y las instituciones locales o diputaciones provinciales fue decisiva en un momento en que se estaba fraguando el imaginario franquista, y en el que el recurso a la Historia y la demanda de relatos nacionales tuvieron una enorme repercusión. De esta manera, el conocimiento académico, a través del Instituto de Estudios Turolenses y la Casa de la Cultura, pudo de forma efectiva ponerse en contacto con los contextos educativos, mucho más de lo que se ha hecho hasta ahora, para responder, junto con otras disciplinas, a unas necesidades sociales emergentes: la justificación de la dictadura³⁵.

En perspectiva, consideramos que es un caso significativo de cómo los historiadores de la historia pública podemos producir narrativas históricas a través de diferentes medios (incluidos textos, exposiciones y representaciones) con motivo del 75 aniversario de la institución (1948-2024). La Historia Pública creada en los años cuarenta y cincuenta permitió configurar no solo identidades y memorias colectivas, sino articular, y el ejemplo de Teruel es significativo, el papel de los individuos con sus intereses, y los del nuevo Estado, en su dimensión nacional, provincial y local.

³⁴ R. Samuel, *Theatres of Memory: Past and Present in Contemporary Culture*, London, Verso Books, 2012.

³⁵ G. Bandini, S. Oliviero, *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, University Press, 2019.

Bibliografía

- Alares López G., *Génesis y fortuna de un lobby regional en la España del franquismo: el Colegio de Aragón, en Severino Aznar Embid y el Colegio de Aragón (1945-1959). Epistolario*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, Zaragoza, 2013.
- Bandini G., Olivero S., *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, University Press, 2019.
- Blasco Gil Y., Mancebo M. F., *Oposiciones y concursos a cátedras de Historia en la Universidad de Franco (1939-1950)*, Valencia, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2010.
- Domínguez Ortiz A., *Carlos III y la España de la Ilustración*, Madrid, Alianza Editorial, 2005.
- DomperLasús C., *Por Huesca hacia el imperio: cultura y poder en el franquismo oscense (1938-1965)*, Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses, 2010.
- González Cuevas P.C., *Historia de las derechas españolas. De la Ilustración a nuestros días*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
- Gracia Alonso F., Fullola Pericot J. M., *El sueño de una generación: el crucero universitario por el Mediterráneo de 1933*, Barcelona, Edicions Universitat Barcelona, 2006.
- Herman F., Braster S., del Pozo Andrés M.M., *Exhibiting the Past: Public Histories of Education*, Berlin, De Gruyter Oldenbourg, 2022.
- Marín Gelabert M.A., *Los historiadores españoles en el franquismo, 1948-1975: la historia local al servicio de la patria*, Zaragoza, Institución Fernando El Católico, 2005.
- Marín Gelabert M., *La fatiga de una generación. Jaume Vicens Vives y su Historia crítica de la vida y reinado de Fernando II de Aragón*. Zaragoza, Institución “Fernando el Católico” Gobierno de Aragón, 2006.
- Mederos Martín A., *Martín Almagro Basch, formación y consolidación como catedrático de Prehistoria (1911-1943)*, «BSA Arqueología: Boletín del Seminario de Estudios de Arqueología», 77, 2011, pp. 335-416.
- Menéndez Pelayo M., *Historia de las ideas estéticas en España*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1940.
- Noiret S., Tebeau M., Zaagsma G. (eds.), *Handbook of digital public history*, Oldenbourg, De Gruyter, 2022.
- Otero Carvajal L.E., *La universidad nacional católica*, Madrid, Universidad Carlos III, 2014.
- Pasamar Alzuria G., *Historiografía e ideología en la postguerra española: la ruptura de la tradición liberal*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 1991.
- Peiró Martín I., *Historiadores en España: historia de la historia y memoria de la profesión*, Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2013.
- Pinillos J. L., *Crónica cultural española. Cultura universitaria y cultura local*, «Arbor» 35, noviembre de 1948, p. 315.
- Samuel R., *Theatres of Memory: Past and Present in Contemporary Culture*, London, Verso Books, 2012.
- Sánchez Brun G., *Instituciones turolenses en el franquismo (1936-1961): personal y mensajes políticos*, Teruel, Instituto de Estudios Turolenses, Excma. Diputación Provincial de Teruel, 2002.
- Serrano González R., *Guía del Investigador. Archivo Histórico Provincial de Teruel*, Teruel, Diputación General de Aragón, 1995.

Urquijo Goitia J. R., *Ruptura y creación. Primeros años*, Madrid, Editorial CSIC, 2007.

Vicente Redón J., *El Museo de Teruel. Antecedentes y historia breve de un museo provincial*, «Boletín del Museo Arqueológico Nacional», 35, 2017, pp. 513-527.

Annemarie Augschöll Blasbichler*, Sarah Zannini**

Il caffè narrativo. La *Public History* dell'educazione altoatesina in azione***

ABSTRACT: The Research and Documentation Center for South Tyrol's Educational History aims to explore the history of education as a significant narrative in understanding individual and collective identity constructs among the three linguistic groups in South Tyrol. It analytically examines the term "educational history" in a broad and contextually historicized view, focusing on ideas and concepts of education and training, institutions, and actors. The Center's scientific research activities extend beyond traditional research and subsequent publication practices to include socially relevant areas, such as analyzing different educational experiences within and between linguistic groups and their implicit or explicit, transgenerational transmission through Public History formats. The objective is to organize research as public participation, guiding opportunities for development at both individual and collective levels. In this context, the paper introduces the storytelling café format and presents examples implemented by the center.

KEYWORDS: storytelling café, collective memory, individual memory, history of education in South Tyrol, public history in South Tyrol.

Introduzione

«La scuola è parte della mia biografia». Quest'affermazione, esibita sullo stendardo¹ che accoglie i visitatori al Centro di Documentazione e di Ricerca sulla Storia dell'Educazione in Alto Adige, si impone come primo elemento di attenzione all'ingresso della sala espositiva dedicata ai documenti storici sullo sviluppo formativo in Alto Adige, nel corso del XX secolo. La frase non solo fa

* Annemarie Augschöll Blasbichler è Professoressa associata presso la Free University of Bozen. Tematiche di ricerca: Storia della pedagogia e delle sue istituzioni, biografie educative nelle zone rurali, piccole scuole, paesaggi educativi. ORCID: 0000-0002-2020-9093, annemarie.augschoell@unibz.it.

** Sarah Zannini* è assegnista di ricerca presso la facoltà di Scienze della Formazione della Free University of Bozen, sarah.zannini@unibz.it.

*** Annemarie Augschöll Blasbichler ha scritto l'introduzione e i capitoli 1 e 2, Sarah Zannini ha scritto i capitoli 3 e 4 e le conclusioni.

¹ Vedi immagine n. 2.

da cornice alla mostra, ma evidenzia un aspetto fondamentale del mandato del Centro: l'approfondimento sulla storia dell'educazione, che va oltre la storia delle idee e delle istituzioni e i loro contesti socioculturali, per focalizzarsi in modo specifico sugli individui e sul loro ruolo attivo nell'accogliere le diverse proposte educative². La realizzazione effettiva di questa visione, però, può avvenire unicamente attraverso un processo partecipativo con gli stessi "interessati", e richiede formati come quelli proposti dalla *Public History*. In questa prospettiva, le persone esterne all'ambito accademico non vengono considerate meramente come "oggetti di ricerca", bensì sono coinvolte in modo partecipativo nel processo di ricerca, analisi e divulgazione dei risultati³.

Il testo che segue si snoda attraverso tre tematiche: nella prima viene delineata, approfonditamente, la missione del Centro di Ricerca e Documentazione, situato presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione della Libera Università di Bolzano; la seconda sezione, invece, mette in luce le complesse vicende storiche che hanno influenzato l'istruzione scolastica, risultando ancora oggi profondamente radicate nei percorsi formativi e personali degli abitanti dell'Alto Adige, vissute sia come esperienze dirette sia come testimonianze trasmesse attraverso le generazioni. Infine, la terza parte si concentra sui caffè narrativi organizzati dal Centro, proponendoli come modalità partecipativa per esplorare gli aspetti sia individuali che collettivi delle narrazioni educative, le cui eco e residui di epoche passate si manifestano tutt'oggi nelle attitudini, nei concetti e nelle azioni.

1. Il Centro di Documentazione e di Ricerca sulla Storia dell'Educazione in Alto Adige: un approccio dedicato alla comprensione delle costruzioni identitarie individuali e collettive

Nonostante siano indiscutibili i ruoli che ricoprono educazione e formazione, nella definizione delle identità individuali e comunitarie, l'approfondimento storico sull'educazione nel suo spettro più ampio riceve ancora scarsa attenzione. Nei libri di testo scolastici, tale questione è spesso trattata solo marginalmente e, quando viene affrontata, si limita principalmente all'illustrazione dei più importanti provvedimenti legislativi. Questa trascuratezza, nonché la succitata riduzione della storia dell'educazione, inducono ad una visione a-storica delle costruzioni identitarie di sé, degli altri e del mondo,

² Ch. Wiezorek, *Biographieforschung und Bildungsforschung. Potenzielle erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf die Erforschung von Lern – und Bildungsprozessen*, «ZQF», 1, 2017, pp. 21-40.

³ G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, pp. 41-54.

impedendo così una riflessione che, attraverso un'analisi contestualizzata della genesi delle costruzioni identitarie, possa fondare una comprensione evolutiva. Questa trascuratezza e la succitata riduzione della storia dell'educazione inducono a una visione a-storica delle costruzioni identitarie di sé, degli altri e del mondo⁴, impedendo così una riflessione che, attraverso un'analisi contestualizzata della genesi delle costruzioni identitarie⁵, possa fondare una comprensione evolutiva.

La parziale e talvolta distorta retrospettiva sulla storia dell'educazione delle tre comunità linguistiche dell'Alto Adige, nel XX secolo, illustra efficacemente la complessità dell'argomento. L'intensa strumentalizzazione dell'educazione, avvenuta attraverso l'attuazione di strategie politiche, e l'indottrinamento di concetti ideologici, verificatesi durante il fascismo e il nazismo, contraddistinguono le storie di persone tuttora in vita. Pertanto, operare un confronto – mediante uno studio sui profili biografici – tra i saperi collettivi e individuali di ciascuna comunità linguistica, circa la propria storia educativa, produrrebbe una risonanza duratura sulla percezione di sé e degli altri.

Come menzionato in apertura, necessarie per affrontare questa sfida risultano le pratiche standard di ricerca e pubblicazione, le quali, partendo da un presupposto egemonico della scienza sia nella raccolta che nell'analisi, si rivelano insufficienti. Di fatto, esse non rendono giustizia – in maniera tale da poter stimolare adeguate riflessioni e maggiori sviluppi – alla complessità delle storie educative vissute, trasmesse di generazione in generazione e ricordate sia delle singole comunità linguistiche, sia dagli individui. Il Centro di Ricerca e Documentazione ha avviato da diversi anni i cosiddetti *caffè narrativi*, alfine di permettere, durante tutto il processo di ricerca, un'integrazione partecipativa tra le persone. Per avere una migliore comprensione delle iniziative praticate, sia in termini di obiettivi che di contenuti, il paragrafo seguente affronta un'analisi delle principali complessità, che emergono dallo studio della storia dell'educazione in Alto Adige durante il XX secolo.

2. La storia dell'educazione nella provincia trilingue dell'Alto Adige nel XX secolo

La storia dell'educazione della provincia trilingue dell'Alto Adige, nel corso del XX secolo, può essere intesa come un intreccio complesso di dinamiche

⁴ H.-Ch. Koller, *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Stuttgart, Kohlhammer, 2016.

⁵ D. Reicher, *Kollektive Identität*, in C. Hiebaum, C. (ed.) *Handbuch Gemeinwohl*, Wiesbaden, Springer VS, 2022. H. Delitz, *Kollektive Identitäten*, Bielefeld, transcript Verlag, 2018; G. Grote, *I bin a Südtiroler: kollektive Identität zwischen Nation und Identität im 20. Jahrhundert*, Bozen, Athesia, 2009.

politiche, sociali e individuali, profondamente influenzata da due fenomeni centrali: la strumentalizzazione politica del sistema educativo, durante i regimi fascista e nazista, e le diverse modalità con cui la popolazione ha assimilato l'insegnamento imposto, tra le quali vi era anche la resistenza dei locali contro queste infiltrazioni nell'educazione.

La prima metà del XX secolo in Alto Adige fu caratterizzata da una manipolazione consapevole dell'istruzione formale contro le minoranze linguistiche. Tale politica aveva le sue radici in una tendenza globale verso la formazione dello stato nazionale, che dal XIX secolo concepiva il popolo, la lingua e la cultura come un'unità e si radicalizzava sempre più, portando nel XX secolo a conflitti profondi e catastrofi in diverse parti del mondo. Gli sforzi di assimilazione e ideologizzazione in Alto Adige raggiunsero punti critici significativi sotto il dominio fascista dell'Italia (1922-1943) e durante il periodo di occupazione da parte della Germania nazista (1943, in parte già dal 1939, al 1945).

2.1 Educazione e infanzia nel contesto della politica scolastica fascista

L'Alto Adige, provincia in cui la maggioranza della popolazione era di madrelingua tedesca e ladina, fu assegnata alla nazione vincitrice, l'Italia, in seguito alle disposizioni territoriali dopo la Prima Guerra Mondiale. La prima regolamentazione significativa nel settore scolastico avvenne già nell'Italia prefascista con la Legge Corbino, elaborata da Luigi Credaro nell'agosto del 1921⁶, che ordinava l'iscrizione obbligatoria di tutti i bambini con cognomi dal suono italiano nelle appena fondate scuole italiane. Questa disposizione si estendeva anche ai bambini di lingua ladina, declassificando amministrativamente il ladino a dialetto italiano⁷. L'introduzione della riforma scolastica nazionale effettuata da Gentile nell'ottobre del 1923 portò infine a una completa italianizzazione di tutte le scuole in Alto Adige⁸. Quest'ampio lavoro di riforma scolastica fascista stabiliva che in tutto il territorio dello stato italiano dovesse essere utilizzata esclusivamente la lingua nazionale come lingua d'insegnamento. Come conseguenza diretta, tutti gli insegnanti di lingua tedesca in Alto Adige furono licenziati e sostituiti da insegnanti di lingua italiana pro-

⁶ A. Dessardo, *Scuole al limite. L'istruzione primaria in lingua italiana in Alto Adige e nell'Istria interna, 1918-1922. Analisi di una contraddizione*, «Quale storia», 1, 2015, pp. 75-98.

⁷ L'implementazione della Legge Credaro in Alto Adige determinò la sostituzione di un totale di 115 classi di madrelingua tedesca, vedi M. Villgrater, *Katakombenschule: Faschismus und Schule in Südtirol*, Bozen, Athesia, 1984, p. 27.

⁸ A. Augschöll Blasbichler, *The Implementation of the Gentile Reform in South Tyrol and its Effects on the Educational Biographies*, «Civitas educationis. Education, Politics, and Culture», 2, 2023, pp. 23-44.

venienti da altre regioni d'Italia. Questi ultimi divennero l'avanguardia della politica di assimilazione ideologica e nazionalista fascista, estesa fino ai più remoti villaggi ed erano ritenuti responsabili di far rispettare il divieto della madrelingua durante le pause e, come dirigenti delle organizzazioni giovanili Opera Nazionale Balilla e G.I.L., di promuovere energicamente un cambiamento identitario nei bambini e negli adolescenti anche al di fuori dell'orario scolastico.

Solo negli ultimi anni si sono sviluppate indagini e analisi scientifiche sulle prospettive degli attori principali, insegnanti e alunni, e sugli effetti concreti dell'italianizzazione delle scuole subiti dai destinatari dei programmi. Dalle indagini risultano, tra l'altro, interessanti fenomeni di memoria collettiva. Mentre i gruppi linguistici interessati dai divieti ricordano l'interventismo scolastico fascista con narrazioni riduttive e generalizzanti e, soprattutto, le scuole segrete come forma di resistenza da "epopea eroica", la popolazione di lingua italiana della provincia e nel resto del territorio statale ne ha una insufficiente conoscenza di base.

È qui che il Centro interviene, con iniziative che stimolino una decostruzione teorica della memoria (e della mancanza di memoria) e della stessa storia, condotta partecipativamente con il pubblico.

2.2 Educazione e infanzia nel contesto della politica scolastica nazional-socialista

Dopo l'*Anschluss* dell'Austria al Terzo Reich nel marzo del 1938, in Alto Adige si accese la speranza di vedere la fine dell'oppressione fascista italiana. Il 23 giugno del 1939, Hitler e Mussolini affrontarono definitivamente la problematica questione altoatesina. L'accordo mise gli altoatesini davanti a una scelta: emigrare nel Reich tedesco per preservare la propria lingua e cultura oppure rimanere in Italia rinunciando alla propria identità culturale, con l'incertezza di un'eventuale ricollocazione in Sicilia o in altre province meridionali. Fu l'inizio del capitolo più oscuro della storia dell'Alto Adige. In un intenso conflitto alimentato dalla propaganda, la popolazione si divise in due fazioni. Fino al 31 dicembre del 1939, termine ultimo per l'opzione, circa l'86% della popolazione optò per l'emigrazione, che tuttavia, a causa della situazione bellica ormai in atto, solo una parte poté effettivamente realizzare⁹.

La divisione all'interno della popolazione altoatesina si estese ai bambini all'inizio del 1940 tramite la creazione dei cosiddetti corsi di lingua tedesca per optanti. Questa iniziativa educativa aveva lo scopo di preparare al futuro

⁹ K. Eisterer, R. Steininger, *Die Option: Südtirol zwischen Faschismus und Nationalsozialismus*, Innsbruck, Hymon Verlag, 1989.



Fig. 1. Saluto al Führer. Corso di lingua tedesca, primavera 1940.

nel Reich tedesco i bambini delle famiglie che avevano scelto di emigrare. Al contrario, i bambini delle famiglie che avevano deciso di rimanere in Italia continuarono a fruire del programma formativo esclusivamente in lingua italiana.

Con l'occupazione dell'Alto Adige da parte delle truppe tedesche nel settembre del 1943, le scuole italiane nella regione furono in gran parte chiuse e sostituite da scuole tedesche, che dovevano ora accogliere anche i bambini degli optanti per l'Italia. Queste scuole seguivano il modello del Reich tedesco, implementando un'intensa educazione ideologica impartita in lingua tedesca¹⁰.

Anche questo periodo della storia educativa dell'Alto Adige è in gran parte soggetto a tabù ed è caratterizzato da differenze tra il ricordo collettivo, o l'oblio, nonché dalle esperienze individuali. Analogamente, la prospettiva delle tre comunità linguistiche sui mutati rapporti di forza dopo il 1939 fa parte dei contesti di infanzia e educazione non pienamente esplorati.

¹⁰ A. Augschöll Blasbichler, A., *Die Schule in Südtirol im zeitgeschichtlichen Rahmen von 1918 bis in die 1970er Jahre*, in A. Augschöll Blasbichler, L. Flepp, E. Steiner et al. (eds.), *Schule, Ausbildung und Beruf im alpinen Raum*, Brixen, Weger, 2013, pp. 22-56.

2.3 *La politica scolastica in Alto Adige dopo la Seconda Guerra Mondiale*

Dopo la fine della guerra, le forze di occupazione americane sorvegliarono la riapertura delle scuole democratiche in Italia e in Alto Adige, introducendo nuovamente l'insegnamento in lingua tedesca accanto a quello in lingua italiana. La Costituzione della Repubblica Italiana del 1948 poi garantì sì il diritto all'istruzione nella madrelingua per il gruppo tedesco e ladino, ma l'attuazione si limitava spesso a una semplice traduzione del curriculum della scuola italiana in tedesco. Più ampie autonomie per il sistema scolastico furono concesse soltanto nel settore delle scuole professionali. L'istituzione di un sistema scolastico tedesco in Alto Adige rappresentò una sfida anche a causa della carenza di insegnanti qualificati di madrelingua¹¹.

La fiducia nelle scuole statali e nei loro programmi non si ristabilì immediatamente. I deficit generati in quella generazione che, durante il fascismo, non aveva goduto di un'alfabetizzazione adeguata, continuaron a influenzare le generazioni successive. Le attitudini create riguardo l'importanza, o la mancanza di importanza, dell'educazione scolastica venivano trasmesse in parte implicitamente e esplicitamente da una generazione all'altra. La decostruzione di tali atteggiamenti, come base per affrontare in modo sostenibile le problematiche attuali, rappresenta un'altra sfida che il Centro affronta nel contesto della Public History.

3. *La storia scolastica di confine in Alto Adige nell'ottica della Public History*

Definire la «storia dell'educazione, come tutti gli studi educativi [...]una storia di confine che si trova all'incrocio tra sociologia, antropologia, psicologia e pedagogia»¹², appare ancor più pertinente se rivolta a contesti storico-geografici di effettiva posizione liminare. La complessità della storia educativa altoatesina contemporanea, descritta nei primi due capitoli in alcuni punti salienti, riflette specularmente gli andamenti storici e sociopolitici del tempo. Era necessario introdurli per meglio comprendere le sfide specifiche presentate da un approccio che seguì le linee guida della *Public History* in un ambito segnato dalle plurime memorie individuali e collettive. Il convulso susseguirsi di italianizzazione e germanizzazione, fascismo e nazionalsocialismo, di spaccature e fronti popolari creatisi nel contesto delle Opzioni, produsse lunghi

¹¹ R. Seberich, *Südtiroler Schulgeschichte: Muttersprachlicher Unterricht unter fremdem Gesetz*, Bozen, Raetia, 2000.

¹² Bandini, *Manifesto della Public History of Education*, cit., p. 44.

strascichi, le cui influenze sono facilmente individuabili sia nel dibattito pubblico, sia nella sfera della quotidianità.

La visione di confine come «manifestazione di territorialità»¹³ determinante «l'accesso all'interno o al di fuori di specifiche aree»¹⁴ non è da riferire esclusivamente alla sua dimensione geografico-politica. Suggerisce, invece, l'utilizzo di analisi e approcci che possano cogliere la peculiare dimensione in cui le “territorialità” e le “specifiche aree di accesso” non sono solo il prodotto degli eventi storici, ma sono riscontrabili in un conseguente – e continuo – processo di interiorizzazione e negoziazione sociale e individuale. Gli esempi citati in precedenza, la minoritaria esplorazione della scuola nazionalsocialista in Alto Adige e la difficoltosa comunicazione degli effetti a lungo termine della mancata alfabetizzazione nella madrelingua tedesca, sono frutto di posizionamenti politici e sociali di un'area di confine dalle memorie tipicamente contese. Se il «ricordo delle esperienze» e la «costruzione delle memorie sono entrambi processi selettivi»¹⁵, al confine altoatesino l'influenza della sfera pubblica – o delle sfere pubbliche – è particolarmente evidente. In tal senso, l'approccio della *Public History*, inteso anche come processo interattivo che sappia presentare «significati e interpretazioni utili di eventi passati nel presente»¹⁶ per animare le comunità locali ad «interrogarsi sulle loro identità collettive fra storia e memoria»¹⁷ offre un campo metodologico e interpretativo adatto ad arricchire il discorso storico con le sensibilità e sfumature meno rappresentate e indagate sia dalla memoria pubblica ufficiale, sia dalla storiografia tradizionale.

Una delle modalità per favorire rinnovate mediazioni fra le plurime memorie collettive e individuali è stata individuata nella forma del “caffè narrativo”, una pratica di accesso partecipativo diffusasi nella macroarea culturale tedesca a partire dai primi anni '80 e adattata dal Centro ad alcune delle tematiche menzionate in precedenza.

¹³ A.C. Diener, J. Hagen, *Borders. A Very Short Introduction*, New York, Oxford University Press, 2012, p. 6.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ H. Marcuse, *The Politics of Memory: Nazi Crimes and Identity in West Germany, 1945-1990*, Department of History University of California Santa Barbara CA 93106-9410, Working Paper Series #45, October 1993, p. 1.

¹⁶ S. Noiret, *Public history*, in: L. Bifulco, V. Borghi (eds.), *Research Handbook on Public Sociology*, Cheltenham, Edward Elgar Publishing, 2023, pp. 86-104, qui p. 93.

¹⁷ *Ibidem*.

4. Erzählcafé. Il Caffè narrativo come esempio di accesso partecipativo nell'area culturale tedesca

Il clima intellettuale generale, strettamente legato alla «rivoluzione culturale»¹⁸ e alle trasformazioni sociali attivatesi fra gli anni '60 e '70, si consolidò negli anni '80 in molteplici forme di “rinascita narrativa”¹⁹ e nella macroarea culturale tedesca produsse numerose iniziative contraddistinte da una variegata proposta terminologica, come per esempio i “gruppi di discussione biografica”, i “laboratori narrativi” e – definizione dal notevole e durevole successo – i “caffè narrativi”²⁰. Utilizzata in molteplici contesti – nel lavoro sociosanitario e interculturale, in campo artistico e comunitario – e con alcune divergenze metodologiche, la modalità del caffè narrativo fu applicata con rafforzate ambizioni anche in ambito storico e formativo. Interpretando le prime definizioni di *Oral History* e gli impulsi internazionali dediti allo sviluppo dell'uso delle fonti orali, la nuova *Geschichte von unten* / “la storia dal basso” germanica espresse il motto *grabe wo du stehst* / “scava dove sei” – ispirato dallo svedese Lindqvist²¹ – tramite azioni collettive e laboratori storici, in contemporanea e in crescente collaborazione con il filone di ricerca accademico. In seguito, le stesse attività dei laboratori storici produssero ingenti quantità di materiale utilizzabile nella successiva interpretazione dei movimenti di democratizzazione della ricerca storica e accumularono fonti storiche donate e raccolte nei decenni successivi alla loro fondazione. Ne porta la testimonianza uno dei laboratori più noti a livello internazionale, la *Berliner Geschichtswerstatt*. Le «montagne di materiale accumulate nel contesto dei singoli progetti che giacevano disattese e disperse»²² negli spazi del laboratorio, rinnovarono la spinta – già prevista dai propositi e principi fondatori – di creare un archivio proprio, che potesse «rendere visibile l'altra memoria sociale», quasi a creare una rioggettificazione culturale della «memoria comunicativa»²³.

Nel contesto di una rielaborazione partecipata del passato recente, i caffè narrativi dell'area culturale tedesca offrirono un primo spazio d'ascolto e di

¹⁸ E. Hobsbawm, *Il secolo breve 1914/1991*, Milano, BUR Storia – RCS Libri, 2006, pp. 377-406.

¹⁹ B. Bonomo, *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica*, Roma, Carocci Editore, 2013, p. 65.

²⁰ E. Auer, R. Braunwalder, G. Dressel, *Biografisches Erzählen in Gruppen. Ein Überblick über Handlungsfelder, Gelingensbedingungen und Herausforderungen*, in G. Dressel, J. Kohn, J. Schnelle (eds.), *Erzählcafés. Einblicke in Praxis und Theorie*, Weinheim-Basel, Beltz Juventa, 2023, pp. 44 – 60, qui p. 45.

²¹ S. Lindqvist, *Grävdär du står: hur man utforskarett jobb*, Stockholm, Bonnier, 1978.

²² E. Brücker, F. Bollow, *Das andere soziale Gedächtnis. Das Dokumentationszentrum für Alltags – und Regionalgeschichte der Berliner Geschichtswerstatt e. V.*, «Werkstatt Geschichte», 5, 1993, pp. 17-23, qui p. 17.

²³ J. Assmann, *Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität* in J. Assmann, T. Hölscher (eds.), *Kultur und Gedächtnis*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1988, pp. 9-19, qui p. 12.

discussione attiva di tematiche finora omesse o mitigate, inizialmente spesso inerenti al periodo nazionalsocialista e centrate sulle conseguenze della Seconda Guerra Mondiale, che esse fossero state vissute e/o percepite a livello individuale e/o collettivo. Con le parole di una partecipante e, allo stesso tempo, organizzatrice di una serie di eventi di discussione:

Facciamo parte di generazioni che nelle famiglie non hanno imparato nulla, da un lato perché erano morti quasi tutti, e dall'altro perché non veniva detto nulla, nemmeno dagli insegnanti. [...]. E quello che non abbiamo sentito dire dai parenti, lo abbiamo imparato dagli anziani nei gruppi di discussione²⁴.

I gruppi di discussione raccolsero e tuttora raccolgono l'impellente esigenza di esprimere il vissuto – o il tacito – traumatico, accomodandola nell'ambito protetto degli incontri, moderati con empatica accoglienza e tematizzati con criteri predefiniti. La «risonanza qualificata»²⁵ dell'esperienza individuale nel collettivo d'ascolto rende visibile e udibile ciò che di norma è socialmente rimosso. La scoperta di somiglianze e differenze²⁶ attiva un processo comparativo collettivo che a sua volta stimola nuove assegnazioni di significato individuali, rafforzando la rilevanza di esperienze altrimenti destinate a esser perennemente percepite come conflittuali. Il caffè narrativo così favorisce la creazione di una consapevolezza biografica e di nuove proposte di integrazione collettiva che sappiano contrastare la dissonanza creata dagli “spazi di omissione” della narrativa pubblica, offrendo, appunto, nuove aree di confronto e di discussione.

4.1 L'esperienza del caffè narrativo presso il Centro di documentazione e di ricerca sulla storia dell'educazione in Alto Adige

Il titolo della mostra permanente del Centro di documentazione e di ricerca sulla storia dell'educazione in Alto Adige – «*Die Schule ist Teil meiner Biografie / La scuola fa parte della mia biografia*» – mira a ottenere un impatto inclusivo che possa, fin da subito, coinvolgere personalmente le visitatrici e i visitatori, creando così un legame più immediato con la documentazione storica

²⁴ G. Dressel, J. Kohn, J. Schnelle, *Erzählcafés, Gesprächskreise – die Anfänge*, in: Dressel, Kohn, Schnelle (eds.), *Erzählcafés*, cit., pp. 30-44, qui p. 34.

²⁵ H. Rosa, *Resonanz als Schlüsselbegriff der Sozialtheorie*, in Wils J.-P. (ed.), *Resonanz im interdisziplinären Gespräch mit Hartmut Rosa*, Baden-Baden, Nomos Verlagsgesellschaft, 2019, pp. 11-33, qui pp. 17-18.

²⁶ J. Kohn, U. Caduff, *Erzählcafés leiten: Biografiearbeit mit alten Menschen*, in: B. Haupert, S. Schilling, S. Maurer (eds.) *Biografiearbeit und Biografieforschung in der sozialen Arbeit: Beiträge zu einer rekonstruktiven Perspektive sozialer Professionen*, Bern, Peter-Lang-Verlag, 2010, pp. 193-216.



Fig. 2. Die Schule ist Teil meiner Biografie / La scuola fa parte della mia biografia, striscione all'interno della mostra di materiali storici del Centro di Documentazione e di Ricerca sulla Storia dell'Educazione in Alto Adige

esposta. Originariamente, assieme alle teche espositive, la mostra presentava l'installazione di alcuni banchi antichi provenienti da una frazione di Bressanone – Sankt Andrä / Sant'Andrea – sui quali era stata risposta una scelta di oggetti scolastici. La singolarità dell'installazione, scelta anche come immagine di copertina del recente volume *Exhibiting the Past. Public Histories of Education*²⁷, era data dalla sua posizione, perché affissa al soffitto della sala espositiva. Durante le guide dedicate alle classi scolastiche e ai gruppi interessati, ironizzavamo: «Hier bei uns steht die Schule auf dem Kopf / Qui da noi, la scuola sta a testa in giù». La “scuola sottosopra” come simbolo multiprospettico, d'altronde, ben si adatta alle complesse vicende della storia scolastica locale e rimane, anche se nel frattempo l'installazione è stata ricollocata in un altro spazio – e questa volta rispettandone il “giusto senso direzionale” – uno dei caratteri distintivi trasmessi ed espressi anche nell'esperienza dei caffè narrativi.

²⁷ F. Herman, S. Braster, M.M. del Pozo Andrés, *Exhibiting the Past. Public Histories of Education*, Berlin-Boston, De Gruyter Oldenbourg, 2023.

Assieme alla corretta moderazione e alla precisa definizione dei destinatari dell'iniziativa, lo spazio fisico in cui organizzare i caffè narrativi è elencato fra le condizioni basilari di una buona riuscita degli incontri. Come previsto dalle indicazioni metodologiche²⁸, la sala museale è uno spazio protetto e silenzioso in cui – nel caso specifico – la stessa esposizione dei documenti storico-scolastici non solo crea un'opportuna cornice alle tematiche discusse, ma produce allo stesso tempo una sinergica interazione fra i tre principali campi di attività del Centro universitario: ricerca, documentazione e terza missione²⁹. Rappresenta, inoltre, l'ambito “altro” in cui poter ricreare – letteralmente – un'adeguata cassa di risonanza ai racconti individuali e collettivi che sia accessibile alle «differenti tipologie di ascolto e di risposta»³⁰.

Del resto, la principale attitudine richiesta a chi modera un caffè narrativo, è proprio la creazione di un'atmosfera³¹ contrassegnata da un'empatia protettiva che permetta ai partecipanti, che essi siano narratori o ascoltatori, di fruire di un'esperienza di confronto e di scambio raramente vissuta nella quotidianità. È possibile animare la discussione con domande mirate, creare un filo conduttore che possa favorire la riflessione individuale e collettiva delle persone presenti e – non di rado e nel vero senso del termine – “moderare” misure, lunghezze o toni eccessivi degli interventi.

Ragionando sui destinatari dell'iniziativa, il Centro ha scelto di agevolare in modo distintivo la comprensione transgenerazionale menzionata nel primo capitolo del presente saggio, invitando alla partecipazione, a seconda degli eventi, di testimoni storici degli sviluppi storico-educativi, di insegnanti in pensione assieme ai futuri insegnanti – gli studenti della Facoltà di Scienze della Formazione –, ma anche di bambini in età scolare, genitori, famigliari e, in generale, di persone interessate alle tematiche proposte.

Dopo la prima fase di incontro, soggetta a moderazione formale, è prevista la possibilità di uno scambio informale³². La definizione “caffè narrativo”, di fatto, non è casuale. Le ulteriori occasioni di contatto, createsi fra un boccone di torta e un sorso di caffè, sono frutto di un ambito conviviale, in cui si manifestano dinamiche interpersonali più intime³³ – e quindi più “permissive” – dei discorsi effettuati nel contesto di gruppo della fase precedente. Sono momenti in cui si notano i primi effetti introspettivi degli impulsi dati dal confronto appena concluso, si cominciano a tirare le somme e si narrano esperienze e

²⁸ Auer, Braunwalder, Dressel, *Biografisches Erzählen in Gruppen*, cit., p. 54.

²⁹ L. Tomassini, R. Biscioni, *Antecedenti, origini e tratti caratterizzanti della Public History in Italia*, in Bandini, Oliviero (eds.), *Public History of Education*, cit., p. 12.

³⁰ G. Dressel, J. Kohn, H. Rosa, Das Erzählcafé als Resonanzraum, in *Biografisches Erzählen in Gruppen*, cit., pp. 18-27, qui p. 27.

³¹ Kohn, Caduff, *Erzählcafés leiten*, cit., p. 16.

³² C. Solberger, *Erzählcafés sorgsam moderieren – exemplarische Reflexionen*, in *Biografisches Erzählen in Gruppen*, cit., pp. 248-261, qui p. 252.

³³ Kohn, Caduff, *Erzählcafés leiten*, cit., p. 16.

vissuti prima inconcepibili o problematici da formulare. Benché le interazioni private non siano oggetto di registrazione, gli spunti propulsivi dei caffè narrativi – nella loro essenza e con le dovute ed evidenti differenze – non sono dissimili ai risultati ottenuti «dal lavoro comune di una pluralità dialogante di autori»³⁴ rilevata dalla storia orale nella sua forma più classica.

Conclusioni

Il caffè narrativo rappresenta uno dei molteplici approcci utilizzati dal Centro per adempire a parte del suo programma di terza missione ed è un concreto esempio della rilevanza sociale della sua attività. Collega mondo accademico e territorio, incoraggia la fruizione e la riflessione transgenerazionale di tematiche complesse e poco rappresentate nel dibattito pubblico, sblocca argomenti e sensibilità prima cristallizzate in schemi paralizzanti, poco consoni alle fluttuazioni e diversificazioni delle sensibilità di confine.

Le opportunità di espressione e ascolto di vissuto individuale prodotte all'interno dell'evento sociale, di frequente sfocano in rinnovate riflessioni(auto) biografiche dando impulsi alla continua rinegoziazione della «identità per sé»³⁵, resa particolarmente rilevante dai contesti di ambivalente – e a volte contrastante – memoria collettiva. Le iniziative ispirate alla *Geschichte von unten* / alla “storia dal basso” spesso così riescono a travalicare le rigidità rappresentative ufficiali, ispirando un pubblico più vasto, contribuendo a un processo di accessibilità e di divulgazione storica più dinamico. Nel fitto intreccio di fatti storici e memoria individuale e collettiva, «il fatto storico rilevante qui è»³⁶ – anche – «la memoria stessa»³⁷, anzi, lo sono “le memorie stesse”.

Bibliografia

Alheit P., *Biographie und “modernisierte Moderne”: Überlegungen zum vorgeblichen “Zerfall” des Sozialen*, «Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs – und Sozialforschung» 1/1, Leverkusen-Opladen, Verlag Barbara Budrich, 2000, pp. 151-165.

³⁴ A. Portelli, *Storie orali. Racconto, immaginazione, dialogo*, Roma, Donzelli Editore, 2007, p. 60.

³⁵ P. Alheit, *Biographie und “modernisierte Moderne”: Überlegungen zum vorgeblichen “Zerfall” des Sozialen*, «Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs – und Sozialforschung», 1, 1, Leverkusen-Opladen, Verlag Barbara Budrich, 2000, pp. 151-165, qui p. 155.

³⁶ Portelli, *Storie orali*, cit., p. 57.

³⁷ *Ibidem*.

- Assmann J., Hölscher T. (eds), *Kultur und Gedächtnis*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1988.
- Augschöll Blasbichler A., *The implementation of the Gentile Reform in South Tyrol and its effects on the educational biographies*, «Civitas educationis. Education, Politics, and Culture», 2, 2023, pp. 23-44.
- Augschöll Blasbichler A., Flepp L., Steiner E. et al (eds.), *Schule, Ausbildung und Beruf im alpinen Raum*, Brixen, Weger, 2013.
- Bandini G., Oliviero S. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Bifulco L., Borghi V. (eds), *Research Handbook on Public Sociology*, Cheltenham, Edward Elgar Publishing, 2023.
- Bonomo B., *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica*, Roma, Carocci Editore, 2013.
- Brücker E., Bollow F., *Das andere soziale Gedächtnis. Das Dokumentationszentrum für Alltags – und Regionalgeschichte der Berliner Geschichtswerkstatt e. V.*, «Werkstatt Geschichte», 5, 1993, pp. 17-23.
- Dessardo A., *Scuole al limite. L'istruzione primaria in lingua italiana in Alto Adige e nell'Istria interna, 1918-1922. Analisi di una contraddizione*, «Quale storia», 1, 2015, pp. 75-98.
- Diener A.C., Hagen J., *Borders. A Very Short Introduction*, New York, Oxford University Press, 2012.
- Dressel G., Kohn J., Schnelle J. (eds.), *Erzählcafés. Einblicke in Praxis und Theorie*, Weinheim-Basel, Beltz Juventa, 2023.
- Eisterer K., Steininger R., *Die Option: Südtirol zwischen Faschismus und Nationalsozialismus*, Innsbruck, Hyman Verlag, 1989.
- Haupert B., Schilling S., Maurer S. (eds.) *Biografiearbeit und Biografieforschung in der sozialen Arbeit: Beiträge zu einer rekonstruktiven Perspektive sozialer Professionen*, Bern, Peter-Lang-Verlag, 2010.
- Herman F., Braster S., del Pozo Andrés M.M., *Exhibiting the Past. Public Histories of Education*, Berlin-Boston, De Gruyter Oldenbourg, 2023.
- Hiebaum C. (ed.), *Handbuch Gemeinwohl*, Wiesbaden, Springer VS, 2022.
- Hobsbawm E., *Il secolo breve 1914/1991*, Milano, BUR Storia – RCS Libri, 2006.
- Marcuse H., *The Politics of Memory: Nazi Crimes and Identity in West Germany, 1945-1990*, Department of History University of California Santa Barbara CA 93106-9410, Working Paper Series #45, October 1993.
- Portelli A., *Storie orali. Racconto, immaginazione, dialogo*, Roma, Donzelli Editore, 2007.
- Seberich R., *Südtiroler Schulgeschichte: Muttersprachlicher Unterricht unter fremdem Gesetz*, Bozen, Raetia, 2000.
- Wiezorek Ch., *Biographieforschung und Bildungsforschung. Potenzielle erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf die Erforschung von Lern – und Bildungsprozessen*, «ZQF», 1, 2017, pp. 21-40.
- Wils J.-P. (ed.), *Resonanz im interdisziplinären Gespräch mit Hartmut Rosa*, Baden-Baden, Nomos Verlagsgesellschaft, 2019.

Gianfranco Bandini*, Sabrina Rasom**

L'anima dei luoghi: la dialettica tra patrimonio materiale e immateriale nelle valli ladine***

ABSTRACT: The Ladin language and culture communities are a unique example of the interaction between tangible and intangible heritage, serving as a multicultural laboratory that plays a vital role in preserving cultural diversity amidst globalization. This analysis acknowledges the strong connection between tangible and intangible heritage, which is continuously renewed by local communities over time. These communities assign value and significance to their surroundings, shaping their identity through language, customs, traditions, and various social and educational practices. Drawing from the ideas of James Hillman and international legislation like the Faro Convention, the activities of La Majon di Fascegn in the Val di Fassa are highlighted as an important example, framing them in the perspective of public history.

KEYWORDS: public history, cultural heritage, heritage communities, social empowerment, Ladin culture and language, Val di Fassa, linguistic minorities.

1. Sulle tracce di James Hillman, alla ricerca dell'anima dei luoghi

Quando ci accostiamo alle tematiche relative al patrimonio culturale possiamo essere spinti da curiosità e interessi personali a privilegiare gli aspetti tangibili oppure, viceversa, quelli intangibili. Tuttavia è ormai ben chiaro, sia nella letteratura scientifica che nei documenti internazionali, che tutti gli aspetti del patrimonio sono legati da una profonda dialettica che lo innerva alla radice¹ e che si rinnova continuamente nel tempo, anche se non in modo

* Gianfranco Bandini è professore ordinario di Storia della Pedagogia presso l'Università di Firenze. Negli ultimi anni ha avviato studi e iniziative sulla public history in ambito educativo e sulle minoranze educative. ORCID: 0000-0003-0477-7944, gianfranco.bandini@unifi.it.

** Sabrina Rasom Direttrice della Majon di Fascegn, Istituto Culturale Ladino – Istitut Cultural Ladin. È stata funzionaria responsabile dei Servizi linguistici e culturali del Comun General de Fascia. Si interessa di diversità linguistica, di multilinguismo e di lingue poco diffuse, in particolare del ladino, direttore@istladin.net.

*** Il capitolo nasce da un'idea e un progetto comune degli autori; i paragrafi 1 e 4 sono stati scritti da Gianfranco Bandini; i paragrafi 2 e 3 da Sabrina Rasom.

¹ Sulla dialettica concettuale e sull'evoluzione del campo semantico dei termini, cfr. M. Vecco, *A Definition of Cultural Heritage: From the Tangible to the Intangible*, «Journal of

lineare e facilmente prevedibile². L'elemento centrale deve essere individuato nelle comunità locali, nelle persone che abitano i luoghi e che con le loro azioni trasformano e contrassegnano l'ambiente. Sono loro, infatti, che danno valore ai luoghi, li riempiono di significato attraverso molteplici attività: la lingua e il dialetto, le pratiche sociali e educative, le tradizioni e il folklore, le attività lavorative e quelle ludiche.

Per queste ragioni l'oggetto di questa ricerca è lo studio delle attività di promozione culturale nelle valli delle comunità di lingua e cultura ladina: un caso di studio che da un lato per le sue caratteristiche può essere considerato esemplare ed eccezionale, ma che d'altro canto potrebbe fornire molte indicazioni anche altrove, perché ci fa riflettere sugli aspetti fondamentali del rapporto uomo-ambiente. Queste attività sono in grado di preservare e valorizzare il patrimonio linguistico e culturale delle comunità ladine, promuovendo al contempo un dialogo significativo tra gli individui e le valli, in una continua pratica di rielaborazione dei contenuti di questa relazione. Possiamo inoltre notare che le strategie adottate, affrontando tematiche cruciali come la sostenibilità culturale e la conservazione ambientale, evidenziano importanti sinergie tra la promozione culturale e la tutela dell'ecosistema locale.

Prima di addentrarci negli aspetti specifici, è importante motivare il particolare sguardo che rivolgiamo al patrimonio, facendo riferimento, com'è naturale, ai documenti internazionali novecenteschi, ma prima ancora ad alcune considerazioni sul significato profondo del patrimonio storico. Vorremmo ancorare questo sguardo, attento e partecipe, alla poetica e all'ermeneutica di James Hillman, visionario cantore della forza dell'anima e dei paradossi della condizione umana, con rilevanti interessi anche nell'ambito educativo³, che ha influenzato con i suoi studi e la sua attività psicoterapeutica molti ambiti intellettuali, dimostrando la fecondità di un approccio contro-corrente e fortemente umanistico⁴. A prima vista può sembrare un riferimento azzardato, troppo

Cultural Heritage», 11, 3, 2010, pp. 321-324. Si vedano, in particolare, due importanti conferenze: ICOMOS, *Nara Conference on Authenticity in relation to the World Heritage Convention*, 1994, URL: <<https://www.icomos.org/en/charters-and-texts/179-articles-en-francais/resources/charters-and-standards/386-the-nara-document-on-authenticity-1994>> [ultimo accesso: 04/02/2024]; UNESCO, *Co-operation and coordination between the UNESCO Conventions concerning heritage: the Yamato Declaration on Integrated Approaches for Safeguarding Tangible and Intangible Cultural Heritage*, 2004, URL: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137634>> [ultimo accesso: 04/02/2024].

² È interessante, a questo proposito, il lungo e complesso dibattito sul concetto di autenticità, cfr. C. Bortolotto, *Patrimonio immateriale e autenticità: una relazione indissolubile*, «La Ricerca Folklorica», 64, ottobre 2011, pp. 7-17.

³ P. Mottana, *La "controeducazione" di James Hillman*, Milano, Ipoc Press, 2013.

⁴ S. Marlan (ed.), *Archetypal Psychologies: Reflections in Honour of James Hillman*, Louisiana, Spring Journal Publishers, 2008; D. Tacey, *James Hillman: the Unmaking of a Psychologist. Part One: His Legacy*, «Journal of Analytical Psychology», 59, 2014, pp. 467-485; D. Tacey, *James Hillman: the Unmaking of a Psychologist Part Two: the Problem of the Puer*, «Journal of Analytical Psychology», 59, 2014, pp. 486-502.

lontano dal campo degli studi storici di cui ci occupiamo. Tuttavia questo sguardo da lontano, così diverso da quello storico, letterario o geografico, ci permette di avere una visione inusuale della storia, vista nel suo insieme, quasi una sua ripresa panoramica: un distanziamento che ci fa vedere la storia come se la osservassimo per la prima volta nella sua interezza e nella sua bellezza. Qualcosa che ricorda, per associazione di idee, lo stupore che ha accompagnato la visione delle prime incerte immagini della terra viste dallo spazio, fin dal 1946. Una terra certamente conosciuta, analizzata e cartografata, ma mai prima del Novecento vista dall'esterno, nella sua unicità.

Tra i molti testi di Hillman, il volume *Le storie che curano* ci può dare un originale punto di partenza per questa visione da lontano che riesce a cogliere in maniera sintetica il senso profondo del nostro bisogno di storia e del nostro fare storia, anche quando non siamo storici di professione. Un concetto che è tutto racchiuso nello stabilire un parallelismo tra la storia delle comunità e la storia individuale:

il potere delle storie diagnostiche è tale che non sarà mai messo abbastanza in evidenza: una volta inclusa nella stesura di una particolare fantasia clinica [...] una persona comincia a ricapitolare la propria vita in forma di storia; anche il passato viene rinarrato e trova una nuova coerenza interna. Una diagnosi è infatti una *gnosi*, un modo di conoscenza di sé che crea nella sua immagine un cosmo⁵.

Come nel percorso individuale l'autobiografia (cioè la storia personale e intima del soggetto) diventa un mezzo terapeutico e consente di arrivare alla conoscenza di sé⁶, allo stesso modo la storia di una comunità permette di afferrare o riafferrare il significato profondo del proprio stare in un luogo. Si tratta di un processo che può rappresentare una vera e propria forma di *empowerment sociale*⁷. Micro-storia e macro-storia sono infatti profondamente legate e riuscire a ricollegarle consente di interpretare il nostro stare nel mondo, di contestualizzare gli avvenimenti e dar loro un significato che va oltre il mero accadimento⁸. Questa interconnessione consente di analizzare le cause

⁵ J. Hillman, *Le storie che curano*, Milano, Cortina, 1984, p. 18 (ed. orig. *Healing fiction*, 1983).

⁶ F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2014; D. Demetrio, *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*, Milano, Cortina, 2007; D. Demetrio, *La vita si cerca dentro di sé: lessico autobiografico*, Udine, Mimesis, 2017; M. A. Mariani, *Sull'autobiografia contemporanea*, Roma, Carocci, 2012.

⁷ N. Adell, R. Bendix, C. Bortolotto, M. Tauschek (eds.), *Between Imagined Communities and Communities of Practice: Participation, Territory and the Making of Heritage*, Göttingen, Universitätsverlag Göttingen, 2015; V. Higgins, D. Douglas (eds.), *Communities and Cultural Heritage: Global Issues, Local Values*, London – New York, Routledge, 2020 (in particolare, il capitolo di Fekri A. Hassan, *Cultural Heritage, Empowerment and the Social Transformation of Local Communities*, pp. 23-35).

⁸ M. Brunelli, *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, Macerata, Eum, 2014.

profonde di determinati fenomeni e di individuare i legami tra il locale e il globale. Ricollegare la micro-storia alla macro-storia fornisce un approccio più completo alla comprensione storica: gli eventi acquisiscono una dimensione più ricca, consentendo una riflessione profonda sulle dinamiche sociali, culturali ed economiche che permeano il tessuto della nostra esistenza. In questo modo, siamo in grado di interpretare il nostro “stare nel mondo” in modo più consapevole, cogliendo le interconnessioni che definiscono il nostro passato e che continuano a plasmare il nostro presente e il nostro futuro.

È ciò che Hillman chiama “anima dei luoghi”, ossia la scoperta del senso dell’esistere in un determinato momento e in dato luogo, come singoli e come comunità:

nell’antica Grecia, luoghi quali crocevia, sorgenti, pozzi, boschi e simili, avevano specifiche qualità e specifiche personificazioni: dèi, demoni, ninfe, *daimones*, e se si era inconsapevoli di tutto questo, se si era disattenti alle figure che abitavano un incrocio o un bosco, se si era insensibili ai luoghi, si correva un grave pericolo. Si poteva esserne posseduti. [...] Perciò si doveva essere consapevoli di quello che accadeva, di quale spirito, quale sensibilità, quale immaginazione presidiava un particolare luogo, o come la psiche, l’anima, corrispondevano al luogo in cui ci si trovava. Alcuni luoghi venivano evitati, mentre in altri si traeva beneficio e si otteneva guarigione⁹.

Nel corso della terapia la consapevolezza non si acquista senza passaggi problematici o dolorosi: si affaccia la «resistenza, quel tentativo del paziente di dimenticare, distorcere, celare, per mantenere la prima versione»¹⁰. Allo stesso modo delle singole persone, anche le comunità possono facilmente dimenticare il proprio passato, allontanarlo per non confrontarsi con ricordi e storie dolorose, con la memoria della povertà e dell’emigrazione, per esempio. Oppure, possono fare del passato una rievocazione folkloristica ad uso dei turisti, svuotando l’anima dei luoghi e impoverendo la propria identità, fatta di generazioni, di consuetudini, di rapporti sociali reali. La ricerca di consapevolezza del proprio passato, come nelle pratiche terapeutiche, significa ricercare significati, smantellare finzioni (a scopo commerciale o ideologico, per esempio), mettersi in ascolto. Quando Hillman descrive questi momenti, evidenzia l’emergenza di qualcosa che trascina, spinge “a seguire qualcosa”:

ci sono certamente nella tua vita momenti in cui hai sentito questa necessità. ‘Questo è autentico’ perché non poteva essere diversamente. Riferito a un luogo: è autentico se appartiene alla storia, al fascino e al nome di quel luogo. L’anima di un luogo deve essere scoperta allo stesso modo dell’anima delle persone¹¹.

⁹ J. Hillman, *L’anima dei luoghi. Conversazione con Carlo Truppi*, Milano, Rizzoli, 2004, p. 90. Per gli aspetti teorici fondamentali, cfr. J. Hillman, *Il codice dell’anima: carattere, vocazione, destino*, Milano, Adelphi, 1997 (ed. orig. New York, Ballantine Books, 1997).

¹⁰ Hillman, *Le storie che curano*, cit., p. 19.

¹¹ Id., *L’anima dei luoghi*, cit., pp. 78-79.

Andare alla ricerca del passato può quindi costituire un passaggio terapeutico anche per le comunità, un modo per passare il testimone alle generazioni più giovani costruendo ponti di significati. Il patrimonio culturale, materiale ma soprattutto immateriale¹², ci fornisce tutti gli elementi necessari, incardinati nei luoghi dove la comunità ha vissuto e sofferto. Andare alla ricerca dell'anima dei luoghi significa, in questo senso, costituire dei percorsi che incrociano memoria e storia. Sono di grande aiuto, per chiarire meglio questo tipo di approccio, le originali conversazioni di Carlo Truppi con James Hillman sulle tematiche dell'intricato rapporto tra i luoghi e chi progetta le costruzioni, tra gli aspetti tecnico-ingegneristici e quelli legati all'immaginazione e al sentire. Possiamo così osservare che le riflessioni sul ruolo dell'architetto, definito da Hillman «il servitore dell'anima» di un luogo, potrebbero essere facilmente traslate sul *public historian*, su colui che si mette a servizio di una comunità locale per favorire la riscoperta della sua anima storica, in una azione di mediazione e supporto scientifico che non sostituisce mai la partecipazione degli abitanti al processo culturale, ma ne incoraggia e ne sostiene gli sforzi¹³, come vedremo meglio nei paragrafi successivi.

Mettersi a servizio e esercitare un'azione di cura rappresentano, inoltre, alcune delle più importanti caratteristiche dell'agire pedagogico, dell'intenzionalità educativa che naturalmente si sviluppa in una dimensione esperienziale, di sostegno e orientamento delle relazioni umane¹⁴.

2. *La Ladinia, laboratorio multiculturale*

Nel focalizzare concretamente l'approfondimento del ruolo della *public history* nelle valli ladine, diamo innanzitutto una collocazione geografica a quest'area, situata in un luogo che è stato – fin dalle prime incursioni geologiche di fine '800 prima e turistiche dopo – culla di narrazioni e immaginazione romantica, in un contesto naturale unico al mondo e dal 2009 dichiarato patrimonio naturale mondiale dell'umanità. Le valli ladine dolomitiche, definite

¹² UNESCO, *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*, 17 October 2003, URL: <<https://ich.unesco.org/en/convention>> [ultimo accesso: 17/09/2024].

¹³ Cfr. P. Bertella Farnetti, L. Bertucelli, A. Botti (eds.), *Public History. Discussioni e pratiche*, Udine, Mimesis, 2017; Th. Cauvin, *Public History. A Textbook of Practice*, New York, Routledge, 2022, 2nd edition; S. Noiret, *An Overview of Public History in Italy: No Longer a Field Without a Name*, «International Public History», 2, 1, 2019, URL: <<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/iph-2019-0009/html>> [ultimo accesso 04/02/2024].

¹⁴ A. Borgogni, *L'intenzionalità educativa degli spazi pubblici: luoghi e tempi delle didattiche del movimento*, Roma, Studium, 2020; F. Cambi (ed.), *Intenzionalità: una categoria pedagogica. Modelli fenomenologici*, Milano, Unicopli, 2004.; M. Castiglioni, *Intenzionalità*, in P. Bertolini (ed.), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Trento, Erickson, 2006, pp. 119-130; E. Colicchi (ed.), *Intenzionalità: una categoria pedagogica. Contributi teorici*, Milano, Unicopli, 2004.

anche “del Sella”, ovvero raccolte attorno al massiccio del Sella, verso il quale confluiscono morfologicamente, sono la Val di Fassa, la Val Gardena, la Val Badia e il Livinallongo con Cortina (quest’ultimo territorio è identificato, soprattutto dagli autoctoni, come Souramont).

Dopo la Prima Guerra Mondiale e precisamente con l’avvento del fascismo¹⁵, queste valli sono state divise in due regioni – il Trentino-Alto Adige e il Veneto – e tre province: la Provincia di Trento, di cui fa parte la Val di Fassa, la Provincia di Bolzano, di cui fanno parte la Val Gardena e la Val Badia, e la Provincia di Belluno di cui fanno parte la zona del Livinallongo e quella di Cortina d’Ampezzo. Questa tripartizione politica, particolarmente sofferta, ha fatto sì che il percorso di evoluzione sociolinguistica, identitaria e culturale non sia stato parallelo fra le valli, creando una discrepanza particolarmente evidente nella salvaguardia della lingua e della cultura ladina, a scapito soprattutto dei ladini del versante veneto. Nell’ambito della scuola, in particolare, la lingua di minoranza ha avuto un ruolo del tutto diverso nelle tre province, con modalità di insegnamento efficaci per il ladino della Provincia di Bolzano, con interventi sempre più approfonditi e mirati per i ladini della Provincia di Trento e con la totale assenza di insegnamento (demandato eventualmente alla sensibilità di qualche insegnante) per i ladini storici della Provincia di Belluno¹⁶.

Nonostante le evidenti difficoltà create dalla tripartizione, i ladini del Sella hanno mantenuto integra la loro identità e soprattutto non hanno smesso di sentirsi parte di un’unità linguistica, culturale e tradizionale comune, anche in un contesto socio-economico che si è trasformato molto velocemente e in modo costante a partire dagli anni ’70, durante i quali il fenomeno turistico ha visibilmente trasformato il territorio e la comunità stessa. Il rapporto uomo-ambiente è stato profondamente provato e mutato nel passaggio da un’economia rurale e di sostentamento, ad una florida economia turistica: prati e pascoli sfruttati per le poche coltivazioni possibili e per l’allevamento bovino sono divenuti terreni edificabili per alberghi, seconde case e piste da sci; nonostante i forti contraccolpi subiti, tale legame è riuscito a mantenere vivo il patrimonio immateriale – linguistico e culturale – che ancora sopravvive in questi luoghi. Rispetto ad una popolazione di 10.000 abitanti circa, si contano 60.000 posti letto e 540.000 presenze turistiche annuali provenienti da tutto il mondo; viene pertanto da chiedersi come questa comunità riesca quotidianamente a far convivere il preziosissimo patrimonio immateriale linguistico-culturale e materiale-naturalistico, con un turismo di massa che potrebbe essere considerato un pericolo per la sopravvivenza della ladinità. Nel paragrafo 1 si è detto

¹⁵ Per un approfondimento di questo periodo storico cfr. F. Spagnoli, *Los ladinos, los móchenos y los cimbros de la Provincia Autónoma de Trento (Italia): el difícil equilibrio entre existencia y conciencia*, «Forma y Función», 34, 2, jul. 2021.

¹⁶ Non è questo il contesto per approfondire ulteriormente la realtà storica della tripartizione; si invita in caso di interesse a consultare la ricca bibliografia sull’argomento.

che sono le persone che li abitano, che animano i luoghi e che li trasformano in modo continuo, dando loro valore nelle diverse attività economiche, linguistiche, culturali, sociali ed educative. Ebbene, con Hillman si potrebbe davvero identificare nelle valli ladine un esempio tangibile dei “paradossi della condizione umana” e in questo caso studio della condizione ladina, strutturata tra elementi opposti: natura – turismo di massa, multilinguismo turistico – lingua di minoranza, globalizzazione-identità locale. Proprio da questa narrazione ladina degli opposti, però, può svilupparsi una ladinità sempre in fieri, trasformata e più matura, che riesce a combinare con maestria queste dicotomie senza perdere la propria memoria storica, bensì facendo quotidianamente storia e ricostruendola con gli strumenti e gli elementi che via via si presentano ad un attento lettore di questa narrazione comunitaria.

Il fenomeno diviene ulteriormente significativo per un popolo, quello ladino, che storicamente ha maturato tappe e cambiamenti profondi e significativi in riferimento alla ladinità e al suo riconoscimento e che conserva il ricordo della caleidoscopica società multiculturale asburgica, di cui ha fatto parte fino alla conclusione della Prima Guerra Mondiale, trovando la sua posizione equa fra popoli e culture diverse che convivevano nell'Impero austro-ungarico. Così anche oggi, imparando dalla storia propria a convivere nuovamente, questa volta a livello turistico, con altre genti e culture, le valli e le genti ladine valorizzano e trasformano quella loro storia, adattandola ai tempi, al loro bisogno di storia e al loro fare e rifare, nuovamente, la storia.

Questa convivenza multilingue, multietnica e multiculturale inoltre non si esaurisce nei periodi di stagione turistica, ma è divenuta quotidianità, poiché l'assetto sociale ladino (come quello nazionale e internazionale per ragioni diverse) ha “vissuto” e sta “vivendo” (volutamente non viene usato il verbo “subire”) una trasformazione della società residente in valle, integrata da una popolazione straniera, italiana ma soprattutto estera, che si è trasferita stabilmente in Val di Fassa per lavorare nell'industria turistica. Queste nuove famiglie mandano i propri figli alla scuola locale, in cui si impara e si parla anche il ladino, inserendoli gradatamente nella comunità. Così la storia della comunità si trasforma e con essa la storia individuale e relazionale, sia per i ladini che accolgono che per i nuovi residenti che vengono accolti, portando con sé un bagaglio culturale, linguistico e identitario originario e originale.

Parallelamente, all'interno dell'evoluzione del mondo ladino si assiste a cambiamenti radicali nell'atteggiamento delle nuove generazioni ladine nei confronti dell'identità e della tradizione che però non si trasforma in un abbandono delle stesse, bensì in una sorta di adattamento e reinterpretazione che risponde all'esigenza innata di essere protagonista della propria storia, con originalità e innovazione, lasciando in essa un'impronta del proprio tempo. Questo accade con alcune tradizioni ladine, che andremo a sviscerare nel paragrafo seguente, focalizzando l'attenzione e restringendo l'obiettivo alla Val di Fassa.

3. Un approccio alla Val di Fassa dal punto di vista della public history

In questo paragrafo saranno presentati due aspetti della storia e della trasformazione sociale ladina, approfondendoli dal punto di vista della *public history* e analizzando quanto questo approccio possa dare una lettura attuale e interessante dei fenomeni descritti.

Partiamo dal presupposto che la storia e l'educazione non avvengono solo a scuola, ma di esse sono intrise tutte le azioni della società: i modi di fare, di parlare, di vivere la tradizione, le usanze, di usare la lingua del luogo e di reinterpretare questi elementi in modo unico e originale, come originale è la storia di ogni individuo e di ogni comunità.

Saranno prese in esame le iniziative *Identitèdes adum – Identità condivise* e la tradizione dei *Coscritti*, dando però atto fin da ora che altri casi studio potrebbero essere oggetto di osservazione e valutazione; non da ultima l'usanza del *Carnevale Ladino* e alcune attività economiche avviate e reinterpretate da giovani del luogo, riscoprendo colture e mestieri del passato. Si tratta di realtà ritenute interessanti per fornire un'idea concreta di lettura dal punto di vista della *public history*, degli interventi di salvaguardia e diffusione dell'identità ladina, intesa come lingua, cultura e storia di questa minoranza linguistica ancora viva e diffusa.

Le iniziative descritte sono proposte e monitorate dall'Istituto Culturale Ladino "majon di fascegn" di San Giovanni di Fassa / Sèn Jan, ma va sottolineato che si tratta di realtà socioculturali e tradizionali che sul territorio vivono ancora di un'autonomia propria, dimostrando che è la stessa comunità a viverle e trasformarle quotidianamente, adattandole al mutare della realtà sociale ed economica.

3.1 *Identitèdes adum-Identità condivise*

L'Istituto Culturale Ladino "majon di fascegn" comprende fra le sue strutture anche il Museo Ladino di Fassa, un museo etnografico che narra la storia dei ladini di Fassa a partire dalla preistoria fino ai giorni nostri, evidenziando anche gli aspetti linguistici che caratterizzano questa minoranza e ne sono l'anima. Il Museo Ladino si propone come istituzione viva, che non racconta solamente del passato, ma che al contrario è testimone di una comunità linguistica ancora attiva, normale e genuina sul territorio di Fassa.

Partendo proprio da questa caratteristica del Museo – essere un luogo della modernità e anche del futuro del ladino – e sulla base di una profonda riflessione riguardo alla realtà socioculturale e sociolinguistica, particolarmente influenzata dalla realtà economico-turistica, nel corso del 2023 ha preso avvio un progetto sperimentale legato appunto alla valorizzazione del multilingui-

smo e della multiculturalità di questo territorio, a cui è stato dato il nome di *Identitèdes adum – Identità condivise*. Questo progetto ha l'obiettivo di coinvolgere la comunità multilingue e multiculturale formata da turisti e lavoratori stranieri o non ladini che operano nell'industria turistica in Val di Fassa nella tutela dell'identità ladina.

Per prima cosa, è stato condiviso all'interno della comunità un invito, il quale annunciava che il Museo Ladino intendeva valorizzare la diversità, invitando stranieri e ladini che dimostravano grande voglia di fare e desiderio di stare insieme per condividere culture, lingue e identità. Ciò avrebbe dovuto rappresentare un nuovo traguardo e una nuova sfida per la Majon di Fascegn, nel raccontare la storia della Val di Fassa oggi, così come è nata dall'evoluzione sociale ed economica descritta nel paragrafo precedente. L'avviso recitava in ladino e in italiano testualmente:

In Val di Fassa convivono persone provenienti da altre valli del Trentino-Alto Adige, da altre regioni italiane, da altri stati europei e anche da altri continenti. Questa piccola valle, portatrice essa stessa di un'identità antica, la più antica delle Alpi, qual è quella ladina, ha sempre dimostrato grande apertura e capacità di confrontarsi, adattarsi, crescere e rispettare la diversità, accogliendola quale dono e arricchimento.

E quale luogo più adatto del Museo Ladino – testimone della civiltà ladina nella storia, ma anche nella sua attualità e vitalità e majon (casa) degli abitanti della valle – per accogliere i diversi popoli che vi risiedono, condividendo con essi usanze, tradizioni, valori, credenze, simboli, abiti, lingue che li caratterizzano.

Questo messaggio voleva avvicinare i cittadini, sia quelli ladini che quelli provenienti da fuori valle, alla realtà multilinguistica della Val di Fassa, accompagnando verso una prima presa di coscienza riguardo alla pluralità linguistica e identitaria del luogo. Naturalmente, nell'invito, la popolazione ladina è stata esortata a sentirsi, assieme agli altri, protagonista dell'evento. In questo modo, il ladino diveniva il soggetto primo dell'iniziativa che si svolgeva al Museo, dunque a casa, ma contemporaneamente lo stesso ladino diveniva anche una delle lingue e delle identità che sarebbero state protagoniste di questo confronto, testimoniano la pluralità linguistica, culturale e identitaria che caratterizza la società fassana oggi.

Hanno risposto all'invito persone marocchine, ucraine, moldave, polacche, rumene, slovacche, ungheresi, del Paraguay, della Repubblica Domenicana, russe, brasiliene e anche persone e famiglie di altre regioni italiane, come la Sardegna (con rappresentanti della minoranza sarda e di quella catalana), la Sicilia con la minoranza arbëreshe, l'Emilia Romagna, le Marche. Sono state contattate anche famiglie dall'India e dalla Macedonia del Nord, che per ragioni diverse non se la sono sentita di partecipare. In tutto si sono radunate 40 persone. Come primo passo di conoscenza, è stato chiesto di partecipare ad un evento al Museo, nel quale ognuno avrebbe potuto portare un simbolo della propria identità, quello che si riteneva potesse esprimere meglio il proprio paese. In questo evento ogni identità ha avuto modo di presentarsi e di raccontare

della propria lingua e cultura, oltre che – e questo si è rivelato il momento più formativo e importante per le finalità del progetto – di raccontare del proprio rapporto con la cultura ladina e con la sua lingua. Accanto ai colori, ai sapori, alle musiche e alle fotografie e ai video che hanno animato l'evento, trasformatosi in un appuntamento entusiasmante, dalle riflessioni sono emersi un profondo legame con la lingua propria di queste culture e identità e la sensibilità dei cittadini stranieri nei confronti del ladino, i quali vorrebbero imparare e riuscire a parlare questa lingua, percepita e riconosciuta come caratteristica della Val di Fassa. Inoltre, è stato manifestato da queste persone il bisogno di avvicinarsi di più alla lingua, per poter aiutare di più i figli che frequentano la Scuola ladina, dove il ladino è appunto lingua curriculare e veicolare.

Contestualmente, a livello didattico, sono state coinvolte le scuole dell'infanzia al fine di avvicinare maggiormente le famiglie all'iniziativa. Anche nelle classi, pertanto, le famiglie straniere sono state invitate per mostrare questa diversità culturale e linguistica che caratterizza la Val di Fassa.

La prima edizione sperimentale ha dato motivo alla Majon di Fascegn e a coloro che hanno partecipato di proporre annualmente l'evento, scegliendo argomenti specifici che caratterizzano le diverse identità, in cui il ladino diviene una sorta di ponte, idioma e cultura che unisce e dai quali nasce il confronto.

Da questi incontri nasceranno brevi pubblicazioni e semplici campagne promozionali sul valore del multilinguismo e del confronto linguistico e identitario; pubblicazioni che avranno come fine di raccontare la storia – una nuova storia, narrata da un punto di vista diverso – della Val di Fassa. Si vorrebbe soprattutto che da questi incontri nascesse un percorso nel quale il ladino, insegnato, imparato e condiviso da nuovi locutori potenziali, divenisse un elemento, o l'elemento, che esprime e attua l'integrazione sociale. L'obiettivo dell'iniziativa è davvero ambizioso, ma crediamo fermamente che in una comunità piccola come quella di Fassa questo possa essere più facile, poiché tutti si conoscono e i rapporti umani sono sicuramente più genuini. La Scuola ladina in questo contesto diventa uno strumento fondamentale e importante di cui il progetto vorrebbe servirsi sempre più e presso cui si potrebbero sperimentare azioni innovative di acquisizione; si tratta di iniziative che celebrano una società multilingue, multiculturale e inclusiva.

Identità des adum è dunque una sfida della Majon di Fascegn per gli anni a venire, affinché narrazioni diverse riescano a convivere sullo stesso territorio. Si tratta di avere riguardo verso la diversità che mira all'inclusività, avere un approccio controcorrente che parte dal presupposto che l'unione delle diversità non corrisponde ad omologazione, ma rispetto verso tutte e ciascuna di esse, generando attenzione per i luoghi culla di queste identità, per le loro peculiarità e per le loro difficoltà, da affrontare insieme, avendo cura della lingua e della cultura di chi viene da fuori, salvaguardando l'identità e la lingua locale, che ha bisogno di essere inclusiva per sopravvivere. Quanto sopra esposto viene ben descritto in Kraus *et al.*: «immigration has entailed the emergence of new

forms of multilingualism in many European cities»¹⁷, e al contempo sottolineano la necessità di lavorare a un “multilinguismo autocentrato”, da estendere anche a una multiculturalità e multi-identità autocentrata alla quale lavorare per costruire nuove dinamiche e una nuova storia sociale e anche individuale.

3.2 *I coscritti fra storia e innovazione*

La tradizione dei coscritti, ovvero dei festeggiamenti per il raggiungimento della maggior età, in Val di Fassa è sempre stata praticata negli anni senza perdere il suo valore simbolico che, però, si è trasformato parallelamente ai mutamenti sociali. Storicamente, questo avvenimento annuale era legato alla visita militare e coinvolgeva in prima persona i ragazzi, mentre le ragazze (rimanendo a margine) realizzavano per i coetanei i tipici copricapi con nastri, fiori e piume di gallo forcello e di pavone, tutti elementi con significati antropologici importanti, simboleggiando l'entrata nella società adulta e la virilità. Non è questo il contesto in cui approfondire la simbologia legata alla tradizione, per ulteriori approfondimenti si rimanda alla *Guida Giunti*¹⁸. Gli elementi e i simboli legati a situazioni sociali ormai superate (*in primis* l'obbligo militare) sono comunque perdurati nel corso degli anni, perdendo il loro significato intrinseco ma conservando la tradizione dell'entrata in società, del ritrovarsi e della festa. Così anche le ragazze hanno cominciato ad indossare il cappello decorato con gli stessi elementi tipici, privati certamente del significato primo ma portatori di una storia adattata e tuttavia non abbandonata; altri elementi simbolici si sono invece aggiunti, come se i ragazzi maggiorenni di oggi avessero voluto ricostruire, in una sorta di palinsesto, la propria storia arricchendola di nuove usanze. Si potrebbe affermare che quella dei coscritti non è una tradizione, bensì un'usanza in fieri, una narrazione che ben esprime la spontanea ricostruzione di una storia che non diviene passato, ma continua a mutare per sopravvivere, adattandosi ai luoghi e ai tempi, al mutare delle leggi sociali.

La Majon di Fascegn, sempre nell'ambito della missione del Museo Ladino di essere casa della storia nel suo divenire, a partire dal 2022, ha proposto un'iniziativa nella quale i coscritti vengono accolti al Museo Ladino, al fine di ringraziarli per la loro spontanea reinterpretazione dell'usanza e per dar loro modo di approfondire le radici di questa festa, raccontando nel contempo, pe-

¹⁷ P.A. Kraus, V. Climent-Ferrando, M. Frank, N. Garcia, Governing complex linguistic diversity in Barcelona, Luxembourg and Riga, «Nations and Nationalism», 27, 2021, p. 449 <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/nana.12662>> [ultimo accesso: 05/10/2024].

¹⁸ *Guida al Museo Ladino di Fassa*, Firenze, Giunti; Vigo di Fassa, Istitut culturale Ladin, 2005.

rò, la loro reinterpretazione e le nuove usanze introdotte, valorizzandole. Un modo nuovo, scevro dal timore diffuso di perdere una tradizione quando le si permette di cambiare, nell'intento, ancora controcorrente, di dimostrare che la storia deve necessariamente adattarsi al cambiamento per poter rimanere in vita e creare il suo futuro, nonostante la «resistenza [...] per mantenere la prima versione». L'usanza dei coscritti rimane, nonostante la cancellazione del servizio militare obbligatorio, nonostante l'emancipazione femminile, nonostante le ragioni per cui è nata non ci siano più. Persiste tuttavia, riprendendo il passaggio di Bandini nel primo paragrafo di questo stesso contributo «uno sguardo da lontano [...] [che] ci permette di avere una visione inusuale della storia, vista nel suo insieme», con il mutare del tempo, dei luoghi, dei contesti e delle generazioni, e tuttavia viva e attiva. Rimane per la necessità dell'uomo di “riscoprire l'anima del proprio luogo”, nella ricerca del passato per comprendere un nuovo presente. Dal punto di vista didattico questa iniziativa dei coscritti al Museo è un modo per far conoscere la storia, una storia, però, che non è solo passato, bensì contemporaneità, evoluzione e rispetto reciproco, ovvero rispetto del presente nei confronti del passato e viceversa.

I due casi studio, presentati in questi due primi sotto paragrafi, si sono legati in modo spontaneo e socialmente interessante alla storia di una giovane studentessa albanese – che a casa parla albanese ed è di religione musulmana – residente in Val di Fassa e che ha imparato il ladino alla Scuola ladina, avvicinandosi alle tradizioni del luogo. La giovane diciottenne ha preso parte all'iniziativa *Identitèdes adum* organizzata al Museo, onorando l'identità della sua famiglia e la sua lingua. Allo stesso tempo, la ragazza ha altresì partecipato ai festeggiamenti tipici in Val di Fassa per i coscritti, facendo propria una tradizione profondamente e intrinsecamente ladina. Questo, sicuramente, è un esempio di integrazione sociale che dà conto di come, in una società inclusiva, multiculturale e multilingue, sia possibile che le nuove identità arrivate in Val di Fassa si integrino con quella ladina e la rafforzino, permettendone la tutela anche con l'aiuto dei “nuovi ladini”. D'altro canto, questa microstoria nella macro-storia mostra quanto il rispetto reciproco delle storie altrui sia di beneficio alla conservazione e alla promozione culturale e linguistica della società ladina.

4. *Il ruolo della public history nelle valli ladine*

Le attività promosse dalla Majon di Fascegn (e quelle che sono attualmente nella fase di progettazione) documentano in modo vivido e appassionante il ruolo della promozione culturale all'interno di un tessuto sociale e comunitario. Il dilemma teorico tra la rivisitazione statica del passato (a protezione e difesa della propria identità) e l'opposta opzione che lo dimentica del tutto o ne

sfrutta delle parti a fini commerciali, è ampiamente (e giustamente) superato: è proprio la prospettiva della *public history*, messa in atto fin dalle iniziali ideazioni delle proposte, che fornisce una chiave di soluzione. Infatti la dimensione partecipativa, inclusiva, aperta a contaminazioni e variazioni della tradizione consente, in forma solo apparentemente paradossale, la sua vitale conservazione, non nella forma di un oggetto statico da preservare, ma nella forma di un passato rivisitato e fatto proprio. È grazie a questa apertura al futuro, basata sulla forte consapevolezza del passato, che la Majon di Fascegn riesce, come è stato ben delineato nei due paragrafi precedenti, a fornire una positiva direzione di sostegno alle dinamiche sociali.

Per questi motivi le prospettive di sviluppo culturale messe in atto dalle valli ladine, con la loro ricca storia e memoria, migliorano e vanno oltre le stesse previsioni della Convenzione di Faro, quando definisce la “comunità di eredità” come “costituita da un insieme di persone che attribuisce valore ad aspetti specifici dell’eredità culturale, e che desidera, nel quadro di un’azione pubblica, sostenerli e *trasmetterli* alle generazioni future”¹⁹. Per promuovere l’identità culturale, e consentirle di sopravvivere alle innumerevoli variazioni dei contesti di vita e di lavoro, la sola direzione della trasmissione culturale, in realtà, è destinata inevitabilmente a irrigidire sempre di più il passato, facendone un oggetto museale polveroso e trascurando il legame vitale che le comunità intessono quotidianamente, apportando variazioni e rielaborazioni.

I risultati ottenuti permettono di guardare al futuro con ottimismo, nella consapevolezza che il laboratorio interculturale delle valli ladine, nel loro intreccio consapevole di passato e presente, rappresenta una concreta attuazione di molti importanti documenti internazionali. Si pensi, in particolare, al legame con l’educazione degli adulti e la scuola²⁰, che si concretizza in azioni in linea con l’Obiettivo 4 dell’Agenda 2030: “garantire un’istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti”. E ancora con l’obiettivo 11: “rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili”²¹. Gli aspetti linguistici, all’interno e all’esterno del contesto scolastico, costituiscono un ulteriore e specifico livello di approfondimento²², un tassello fondamentale per il mantenimento della

¹⁹ Art. 2, comma 2, Consiglio d’Europa, *Convenzione quadro del Consiglio d’Europa sul valore del patrimonio culturale per la società*, Faro 27 ottobre 2005 (ratificata dall’Italia con legge 1º ottobre 2020, n. 133), URL: <<https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list?module=treaty-detail&treatynum=199>> [ultimo accesso: 17/09/2024].

²⁰ G. Bandini, *Public History of Education. A Brief Introduction*, Firenze, Firenze University Press, 2023; L. Bravi, *La storia come strumento d’inclusione sociale. Esperienze di Public History of Education*, «Pedagogia Oggi», 2, 2020, pp. 76-87.

²¹ ONU, *Trasformare il nostro mondo: l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Risoluzione adottata dall’Assemblea Generale il 25 settembre 2015, URL: <<https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>> [ultimo accesso: 17/09/2024].

²² Consiglio d’Europa, *Carta europea delle lingue regionali o minoritarie*, Strasburgo, 5

diversità culturale di fronte alla crescente globalizzazione²³. Non dobbiamo infine dimenticare che la salvaguardia delle culture e delle lingue minoritarie è fortemente connessa ai diritti umani e ne costituisce un vero e proprio “imperativo etico”²⁴ che sta alla base di ogni iniziativa territoriale. Alla luce di queste considerazioni, il nostro auspicio è che il modello partecipativo e inclusivo delle iniziative delle valli ladine possa crescere nel tempo e essere fonte di ispirazione per altre realtà territoriali²⁵.

Bibliografia

- Adell N., Bendix R., Bortolotto C., Tauschek M. (eds.), *Between Imagined Communities and Communities of Practice: Participation, Territory and the Making of Heritage*, Göttingen, Universitätsverlag Göttingen, 2015.
- Bandini G., *Public History of Education. A Brief Introduction*, Firenze, Firenze University Press, 2023.
- Bertella Farnetti P., Bertucelli L., Botti A. (eds.), *Public History. Discussioni e pratiche*, Udine, Mimesis, 2017.
- Borgogni A., *L'intenzionalità educativa degli spazi pubblici: luoghi e tempi delle didattiche del movimento*, Roma, Studium, 2020.
- Bortolotto C., *Patrimonio immateriale e autenticità: una relazione indissolubile*, «La Ricerca Folklorica» 64, ottobre 2011, pp. 7-17.
- Bravi L., *La storia come strumento d'inclusione sociale. Esperienze di Public History of Education*, «Pedagogia Oggi», 2, 2020, pp. 76-87.
- Brunelli M., *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, Macerata, Eum, 2014.
- Cambi F. (ed.), *Intenzionalità: una categoria pedagogica. Modelli fenomenologici*, Milano, Unicopli, 2004.
- Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2014.
- Castiglioni M., *Intenzionalità*, in P. Bertolini (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Trento, Erickson, 2006, pp. 119-130.
- Cauvin T., *Public History. A Textbook of Practice*, New York, Routledge, 2022, 2nd edition.

novembre 1992, URL: <<https://rm.coe.int/168007c095>> [ultimo accesso: 17/09/2024]. L'Italia non ha ancora ratificato la Carta.

²³ UNESCO, *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*, Paris, 20 October 2005, URL: <<https://www.unesco.org/creativity/en/2005-convention>> [ultimo accesso: 17/09/2024] (ratificata dall'Italia con Legge 19 febbraio 2007, n. 19).

²⁴ Cfr. articoli 4 e 5, UNESCO, *Universal Declaration on Cultural Diversity*, Paris, 2 November 2001, URL: <<https://en.unesco.org/about-us/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity>> [ultimo accesso: 17/09/2024].

²⁵ B.E. Jensen, *Usable Pasts: Comparing Approaches to Popular and Public History*, in P. Ashton, H. Kean (eds.), *People and Their Pasts*, London, Palgrave Macmillan, 2009, pp. 42-56.

- Colicchi E. (a cura di), *Intenzionalità: una categoria pedagogica. Contributi teorici*, Milano, Unicopli, 2004.
- Consiglio d'Europa, *Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società*, Faro 27 ottobre 2005 (ratificata dall'Italia con legge 1° ottobre 2020, n. 133), URL: <<https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list?module=treaty-detail&treaty whole=199>> [ultimo accesso: 17/09/2024].
- Consiglio d'Europa, *Carta europea delle lingue regionali o minoritarie*, Strasburgo, 5 novembre 1992, URL: <<https://rm.coe.int/168007c095>> [ultimo accesso: 17/09/2024].
- Demetrio D., *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*, Milano, Cortina, 2007.
- Demetrio D., *La vita si cerca dentro di sé: lessico autobiografico*, Udine, Mimesis, 2017.
- Guida al Museo Ladino di Fassa*, Firenze, Giunti; Vigo di Fassa, Istitut culturale Ladin, 2005.
- Higgins V., Douglas D. (eds.), *Communities and Cultural Heritage: Global Issues, Local Values*, London – New York, Routledge, 2020.
- Hillman J., *Le storie che curano*, Milano, Cortina, 1984.
- Hillman J., *Il codice dell'anima: carattere, vocazione, destino*, Milano, Adelphi, 1997.
- Hillman J., *L'anima dei luoghi. Conversazione con Carlo Truppi*, Milano, Rizzoli, 2004.
- ICOMOS, *Nara Conference on Authenticity in relation to the World Heritage Convention*, 1994. URL: <<https://www.icomos.org/en/charters-and-texts/179-articles-en-francais/ressources/charters-and-standards/386-the-nara-document-on-authenticity-1994>> [ultimo accesso: 04/02/2024].
- Jensen B.E., *Usable Pasts: Comparing Approaches to Popular and Public History*, in P. Ashton, H. Kean (eds.), *People and Their Pasts*, London, Palgrave Macmillan, 2009, pp. 42-56.
- Kraus P.A., Climent-Ferrando V., Frank M., Garcia N., *Governing complex linguistic diversity in Barcelona, Luxembourg and Riga*, «Nations and Nationalism», 27, 2021, pp. 449-456, URL: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/nana.12662>> [ultimo accesso: 05/10/2024].
- Mariani A., *Sull'autobiografia contemporanea*, Roma, Carocci, 2012.
- Marlan S. (ed.), *Archetypal Psychologies: Reflections in Honour of James Hillman*, Louisiana, Spring Journal Publishers, 2008.
- Mottana P., *La "controeducazione" di James Hillman*, Milano, Ipoc Press, 2013.
- Noiret S., *An Overview of Public History in Italy: No Longer a Field Without a Name*, «International Public History», 2, 1, 2019, URL: <<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/iph-2019-0009/html>> [ultimo accesso 04/02/2024].
- ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015, URL: <<https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>> [ultimo accesso: 17/09/2024].
- Spagnoli F., *Los ladinos, los móchenos y los cimbros de la Provincia Autónoma de Trento (Italia): el difícil equilibrio entre existencia y conciencia*, «Forma y Función», 34, 2, jul. 2021, URL: <<https://doi.org/10.15446/fyf.v34n2.88589>> [ultimo accesso: 17/09/2024].
- Tacey D., *James Hillman: the Unmaking of a Psychologist. Part One: His Legacy*, «Journal of Analytical Psychology» 59, 2014, pp. 467-485.
- Tacey D., *James Hillman: the Unmaking of a Psychologist Part Two: the Problem of the Puer*, «Journal of Analytical Psychology» 59, 2014, pp. 486-502.

- UNESCO, *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*, Paris, 20 October 2005 (ratificata dall'Italia con Legge 19 febbraio 2007, n. 19), URL: <<https://www.unesco.org/creativity/en/2005-convention>> [ultimo accesso: 17/09/2024].
- UNESCO, *Universal Declaration on Cultural Diversity*, Paris, 2 November 2001, URL: <<https://en.unesco.org/about-us/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity>> [ultimo accesso: 17/09/2024].
- UNESCO, *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*, 17 October 2003, URL: <<https://ich.unesco.org/en/convention>> [ultimo accesso: 17/09/2024].
- UNESCO, *Co-operation and Coordination Between the UNESCO Conventions Concerning Heritage: the Yamato Declaration on Integrated Approaches for Safeguarding Tangible and Intangible Cultural Heritage*, 2004, URL: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137634>> [ultimo accesso: 17/09/2024].
- Vecco M., *A definition of cultural heritage: From the tangible to the intangible*, «Journal of Cultural Heritage», 11, 3, 2010, pp. 321-324.

Bernardo Barra*

Valorizzazione delle fonti, narrazione storica e percorsi di cittadinanza nell'esperienza della Casa del Sole, la scuola all'aperto del parco Trotter in Milano

ABSTRACT: La Casa del Sole is an open-air school founded in 1922 in the former Trotter Park in Milan, one of the largest in Europe, organized – also from an architectural point of view – according to the most advanced pedagogical principles of time and theatre, over the years, of important educational experiments. Given its historical importance, the entire complex is considered a listed cultural asset. This contribution explains the role that the reconstruction and dissemination of the centenary history of the Casa del Sole has played in the defense of this pedagogical experience: not only has it spread awareness about its cultural importance in the face of an institutional amnesia that was causing its closure but, by virtue of this, it has activated processes of participation and active citizenship which have allowed its relaunch and which guarantee, to this day, the participation of the local community, in all its complex aspects, in the definition of the training project.

KEYWORDS: sources, heritage education, educational workshop; memory/identity; citizenship.

1. *La scuola all'aperto “Casa del Sole” a Milano*

La scuola all'aperto “Casa del Sole” a Milano, oggi IC F. Cappelli, è una istituzione educativa – pubblica da sempre – unica e per molti aspetti straordinaria. Consiste in 12 padiglioni dislocati in un grande parco di 126.000 mq – il Parco Trotter – che ospitano bambini di scuola materna ed elementare e ragazzi di scuola secondaria di primo grado.

La “Casa del Sole” nasce nel 1922 come una scuola speciale per bambini di costituzione gracile e a rischio TBC¹. Per questi bambini – generalmente

* Bernardo Barra, Associazione La Città del Sole – Amici del parco Trotter, Italy, dinobarra57@gmail.com.

¹ L'artefice del progetto è Emilio Caldara, il primo sindaco socialista di Milano, la cui amministrazione (1914-1920) getta le basi di un sistema ramificato e all'avanguardia di welfare municipale che interviene in vari ambiti – lavoro, casa, trasporti pubblici, scuola, infanzia, assistenza agli indigenti – destinato a durare e a consolidarsi nel corso del secondo dopoguerra. Si veda su questo: M. Punzo, *La giunta Caldara – L'amministrazione comunale di Milano negli anni 1914-1920*, Milano-Bari, Laterza, 1986; S. Agnoletto, *Local History and History of the*

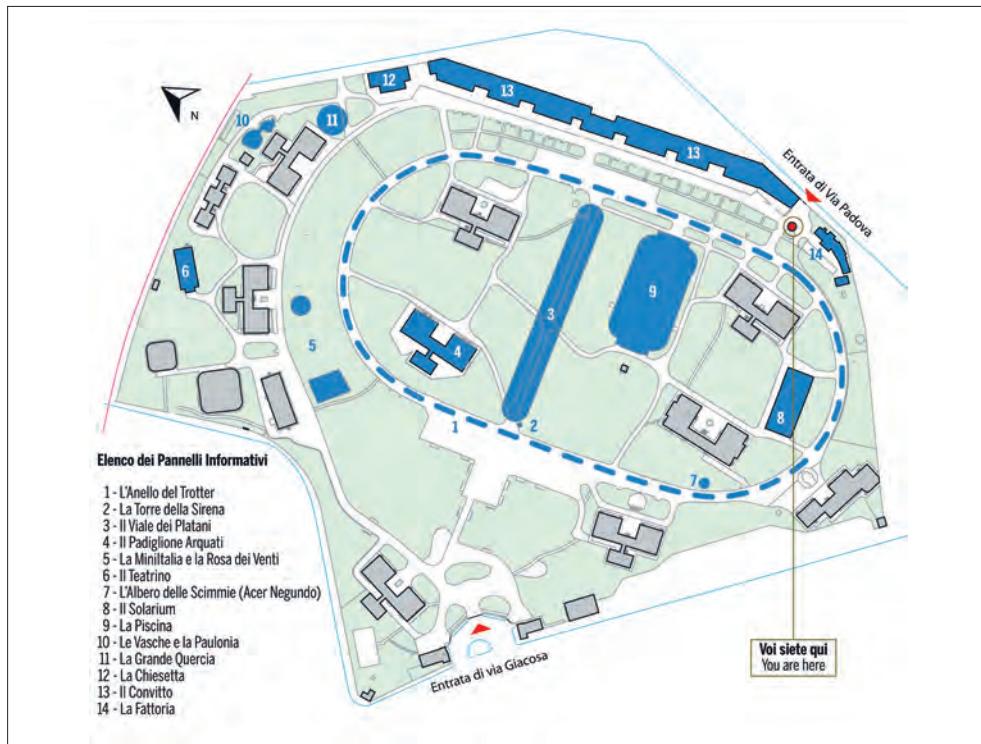


Fig. 1. Piantina della scuola all'aperto nel parco Trotter. Si osservi il posizionamento dei padiglioni, della piscina e la forma ovale della parte centrale del parco scolastico che conserva l'originaria forma della pista delle corse dei cavalli

provenienti dai ceti popolari della periferia milanese e da situazioni di forte sovraffollamento abitativo – viene concepita una didattica che si svolge prevalentemente all'aperto, a contatto con la natura, in una dimensione dove la costruzione di conoscenze e competenze concettuali si intreccia alla concretezza del fare operativo. L'aula più importante di questa scuola è il parco: tutti i padiglioni sono concepiti in modo da facilitare l'accesso ad esso; nel parco si trovano campi da coltivare, una piscina per cure elioterapiche, una fattoria, un teatrino, due solari (ora uno), due voliere, delle arnie dove si allevano api, una pesciera dove si allevano pesci di acqua dolce, una minitalia (la più grande e la più vecchia d'Italia), una grande rosa dei venti, un patrimonio arboreo ricco e variegato. C'è anche un convitto che accoglie a carico della fiscalità comunale 160 bambine e bambini provenienti da famiglie ritenute non in grado di assicurare condizioni di salute adeguate per i loro figli.



Fig. 2. Esercizi ginnici nella piscina senz'acqua



Fig. 3. La voliera



Fig. 4. Gli stagni per l'allevamento dei pesci



Fig. 5. La Minitalia



Fig. 6. Lezione all'aperto



Fig. 7. La piscina per le cure elioterapiche

2. *La tradizione didattico-pedagogica della scuola*

Nel corso dei decenni questo contesto educativo è stato teatro di molteplici e notevoli esperienze didattico – pedagogiche che sarebbe troppo lungo ripercorrere per intero². Ci limiteremo a dire che l’approccio attivistico, in tutte le sue varianti, è stato una costante dei cento anni di storia di questa scuola che annovera tra i suoi direttori pedagogisti come Luigi Cremaschi e Bice Libretti Baldeschi. Ad essi si lega la stagione ventennale delle cooperative didattiche gestite dagli alunni (un’esperienza fondamentale di acquisizione di competenze di cittadinanza) e la nascita del CEMEA (Centro di Esercitazione ai Metodi dell’Educazione Attiva), associazione di insegnanti legati all’insegnamento di

² La storia della “Casa del Sole” è raccontata in un libro uscito in occasione dei cento anni della scuola all’aperto: *La Scuola del Sole. Cent’anni del Trotter tra sperimentazione educativa e impegno sociale*, racconto fotografico a cura di U. Lucas; coordinamento editoriale e redazione di P. Leodi, Milano, La Città del Sole – Amici del parco Trotter ody, 2022.



Fig. 8. Allevamento delle api



Fig. 9. In fattoria



Figg. 10-12. Buoni azionari di alcune cooperative didattiche



Figg. 13-14. Attività tipografiche e il giornalino della scuola

Celestine Freinet, da cui poi prenderanno vita movimenti di innovazione didattica importanti e tuttora attivi come il Movimento di Cooperazione Educativa. Gli anni '70 del secolo scorso sono poi quelli della ricerca di ambiente e dell'apertura al territorio come contesto di apprendimento, esperienze che hanno in pedagogisti come Francesco De Bartolomeis i loro punti di riferimento. Si aggiungeranno negli anni successivi il potenziamento della pratica educativa legata allo sviluppo della creatività e del pensiero divergente (da Gianni Rodari a Bruno Munari, quest'ultimo coordinatore dell'attività che porta alla nascita del Museo dei Ragazzi) e l'irruzione della didattica legata alle educazioni (allo sviluppo, alla pace, all'interculturalità) sollecitata dal cambiamento della composizione socioculturale del quartiere e anche della scuola.

Oggi la "Casa del Sole" ospita 1200 bambini e continua il suo impegno didattico pedagogico nel contesto dei bisogni educativi indotti dal suo essere collocata in un tessuto socioculturale fortemente variegato sotto il profilo delle condizioni economiche e delle provenienze (regionali e internazionali)³. Non è stato facile per la "Casa del Sole" raggiungere questa longevità e durare così a lungo.

3. La lotta per la difesa del parco scolastico

Tra gli inizi degli anni '80 dello scorso secolo e i primi dieci anni del Due-mila (trent'anni) questo spazio educativo unico – passato nel frattempo da scuola speciale a scuola di quartiere – subisce le conseguenze del disimpegno finanziario deciso dalle istituzioni locali e va incontro al degrado delle strutture che più lo connotano, dalla fattoria alla piscina al teatrino al convitto. Si avvicendano tentativi di ridimensionamento del parco scolastico ispirati da manovre speculative di vario tipo o, nel migliore dei casi, da progetti che vogliono destinare lo spazio del parco a funzioni sociali differenti da quella educativa.

Si apre un conflitto circa le caratteristiche che deve avere la rigenerazione di questo spazio urbano particolarissimo che è il Trotter: il conflitto è tra le istituzioni comunali, da un lato, e la comunità scolastica, le associazioni genitoriali che vi fanno riferimento, e pezzi importanti di comunità territoriale dall'altro lato. Il conflitto si risolve nel 2012 con la vittoria della scuola, delle sue associazioni e di chi chiedeva di mantenere l'integrità dello spazio educativo del Trotter, pur aperto ai bisogni di vivibilità urbana della cittadinanza.

³ Sulle caratteristiche socioculturali del territorio milanese in cui la "Casa del Sole" è collocata si vedano i seguenti contributi: *Via Padova e dintorni. Identità e storia di una periferia milanese*, testi di T. Aglianì, D. Barra; a cura di U. Lucas, Milano, La Città del Sole – Amici del parco Trotter odv, 2017; E. Lazzarino, *La periferia nella città che cambia*, in F. Cognetti et al., *Le periferie del cambiamento*, Macerata, Quodlibet, 2020, pp. 70-87.



Fig. 15. Un padiglione oggi



Fig. 16. La piscina diventata sede di campi da gioco

Oggi gli edifici e i luoghi più importanti della “Casa del Sole”, anche se con vari cambi di destinazione, sono stati tutti recuperati e restituiti ai bambini e ai cittadini del quartiere e dell’intera città. L’attività didattica si svolge attraverso le strutture – soprattutto il teatrino, l’ex chiesetta, la palestra, alcuni padiglioni, il parco stesso con la sua piscina trasformata in area di campi da gioco – incluse le zone esterne, che aprono durante la chiusura delle scuole, diventando sedi di associazioni legate alla scuola e luoghi per attività culturali, ludiche, sportive destinate ai bambini e anche ai grandi.

4. Il ruolo politico della narrazione pubblica della storia della Casa del Sole

In questo percorso di difesa del parco scolastico del Trotter, la narrazione pubblica della storia della scuola ha svolto un ruolo fondamentale. Essa è stata preceduta dalla ricerca e valorizzazione di fonti documentarie che potessero supportare questo lavoro di narrazione. La scuola, attraverso e in collaborazione con l’associazione *La Città del Sole – Amici del parco Trotter* ad essa legata⁴, ha sin dagli inizi degli anni 2000 iniziato a raccogliere la documentazione esistente, distribuita tra archivi familiari, comunali e nazionali⁵. Ha

⁴ L’Associazione *La Città del Sole – Amici del parco Trotter* nasce nel 1994 da un’intuizione della Dirigente Scolastica della “Casa del Sole” Maria Angela Olmi che sollecita la costituzione di un organismo associativo composto da docenti e ex docenti, genitori, ex genitori, ex allievi della scuola, cittadini del quartiere, autonomo ma compreso nel progetto formativo dell’istituto. A questo organismo associativo viene dato un doppio compito: da un lato, convogliare energie e competenze presenti nella comunità scolastica e territoriale a supporto dei progetti della scuola; dall’altro lato, consentire alla scuola di leggere i cambiamenti del tessuto socioculturale e dei bisogni formativi della comunità circostante attraverso l’impegno aggregativo dell’associazione fuori dall’orario scolastico.

⁵ L’archivio storico del Comune conserva le delibere consiliari, il progetto, il piano finanziario e le planimetrie che portano alla realizzazione della scuola all’aperto nel Trotter; la Biblioteca Comunale “Sormani” conserva i numeri delle riviste comunali e anche scolastiche nonché i libri



Fig. 17. Riapre l'archivio storico



Fig. 18. Una vecchia pagella

inoltre lanciato a più riprese iniziative di ricerca storica partecipata con il coinvolgimento di ex allievi e ex docenti per la raccolta di testimonianze orali e documentazione cartacea e fotografica legate all'esperienza vissuta a scuola.

L'impegno più considerevole, anche sotto il profilo finanziario, ha riguardato la messa in sicurezza, inventariazione e valorizzazione dell'archivio storico della "Casa del Sole", per decenni abbandonato negli scantinati dell'istituto, che dopo cinque anni di lavoro è stato finalmente messo a disposizione delle classi, dei ricercatori e di tutti i cittadini sotto la supervisione della Sovrintendenza regionale ai Beni archivistici. Il valore culturale e sociale di questo sforzo collettivo di recupero dell'archivio della scuola è stato colto da importanti enti culturali della città che non hanno mancato di assicurare il loro sostegno all'impresa, da Fondazione AEM al FAI.

Oggi l'archivio storico della Casa del Sole mette a disposizione di chi voglia consultarlo fasc. 2452, regg. 1666, voll. 2, conservati in 340 buste, contenenti

che nel corso del tempo descrivono l'attività pedagogica della "Casa del Sole"; l'ex Biblioteca Pedagogica Nazionale poi (ex) Indire, con sede a Firenze, conserva testimonianze fotografiche sulle attività che si svolgono nella scuola all'aperto del Trotter nel contesto della documentazione riguardante le esperienze scolastiche pilotate soprattutto in epoca fascista.

Biblioteca Sormani
31 gennaio - 25 febbraio 2023

La Scuola del Sole

Cent'anni del Trotter a Milano tra sperimentazione educativa e impegno sociale

A conclusione della mostra, sabato 25 febbraio alle ore 11 presso la Sala del Grechetto verrà presentato il volume *La scuola del Sole. Cent'anni del Trotter a Milano tra sperimentazione educativa e impegno sociale*.

LA SCUOLA DEL SOLE
Cent'anni della scuola del Trotter a Milano tra sperimentazione educativa e impegno sociale
Biblioteca Sormani
31 gennaio - 25 febbraio 2023

La mostra ripercorre i cento anni di storia della Casa del Sole. La scuola all'aperto del parco Trotter di Milano, nata con l'idea di inclusione educativa nato nel 1922 e vissuta ancora oggi, un filo all'occhiello dell'importante storia del welfare ambrosiano, un luogo di sperimentazione degli orientamenti pedagogici più innovativi dell'900.

La mostra è stata curata da Dino Barra, Giorgio Perego, Mariano Regnis, Alberto Ricetto, sulla base di una pubblicazione di Franco Gatti, con contributi di Antonio Scionti della Casa del Sole, I.C. Francesco Cappelli, di insegnanti, tutti coloro che a vario titolo ne hanno perennato le manifestazioni.
Gli ex allievi e docenti di Trotter, il Circolo Archivio Sperimentazione, i Musei, i Musei d'Arte Contemporanea di Cinque Besana, l'Archivio Inediti di Trieste, l'Archivio storico-fotografico Renato Bent, l'Archivio Storico Istituto Gennaro Cola Reduzzi, i Fotografi A. Antonacci, G. Cendali, A. Lo Burio, J. Giard, G. Mazzocchi, G. Perego, A. Ronchi, G. Toscani.

IL 25 FEBBRAIO 2023 alle ore 10.30
alla Sala del Grechetto (Biblioteca Sormani),
verrà presentato LA SCUOLA DEL SOLE.
Il libro che racconta i cento anni
della CASA DEL SOLE di Milano

Biblioteca Sormani - Spazio Mart
C.so Porta Vittoria 6 | Municipio 1
Tel. 02000046 | www.biblioteche.milano.it
Ingresso libero negli orari di apertura della Biblioteca

Casa del Sole | I.C. Francesco Cappelli

Figg. 19-20. Presentazione di libro e mostra sui cent'anni della “Casa del Sole”

la documentazione prodotta dalla Scuola elementare all'aperto “Umberto di Savoia” (in seguito “Casa del Sole”) e dalla Scuola di avviamento professionale “Casa del Sole” dal 1920 al 1976. All’archivio cartaceo è aggregato un complesso fotografico, strettamente connesso alle carte, formato da 17 album fotografici e fotografie sfuse. Le carte sono riconducibili ad alcuni nuclei portanti: carteggio didattico-amministrativo, registri di protocollo e scolastici, fascicoli del personale. Durante il progetto *Archivio scolastico come memoria di comunità*, avente un’impostazione pluriennale (2016-2020), sono stati oggetto di inventariazione il carteggio didattico amministrativo della scuola elementare e di avviamento (poi media statale), i registri scolastici e di protocollo, i fascicoli del personale insegnante e il fondo aggregato “Raccolte delle insegnanti Letizia Besana e Giovanna Vanini Fioni.”

Il materiale cartaceo e fotografico, raccolto e ordinato, ha consentito di costruire una narrazione pubblica della storia di questa scuola, fondata su solide basi documentarie: sono stati pubblicati due libri, il primo per i suoi 80 anni e un secondo lo scorso anno, nel 2022, in occasione dei suoi 100 anni, accompagnati entrambi da un ampio corredo fotografico.

Queste pubblicazioni, seguite da molteplici incontri pubblici e da quattro mostre portate anche nei luoghi centrali della città, hanno riproposto all’atten-

zione dei milanesi, delle istituzioni della ricerca e dei pubblici poteri la memoria della “Casa del Sole” e la conoscenza della sua importanza, quasi del tutto rimossa ma talmente rilevante da aver spinto nel 1986 quella che una volta si chiamava Soprintendenza ai beni architettonici e ambientali a porre il vincolo sull’intero complesso del parco scolastico del Trotter.

La narrazione pubblica della storia della Casa del Sole ha sensibilizzato la città circa le sorti di questa istituzione educativa e ha anche alimentato il processo di ricerca storica partecipata, già innescato negli anni precedenti, incoraggiando molti ex allievi e ex docenti a far pervenire testimonianze orali e documenti di varia natura circa le caratteristiche dell’esperienza vissuta in questa scuola e consentendone una conoscenza più approfondita; un gesto concreto e operativo di impegno civile, di partecipazione alla difesa della scuola all’aperto del parco Trotter, ma anche un gesto di grande valore storiografico, avendo permesso di avere a disposizione più materiale per approfondire storicamente la storia della “Casa del Sole”, riconosciuta come una delle istituzioni simbolo del welfare ambrosiano.

Tutto questo ha reso più complicato l’obiettivo del ridimensionamento del parco scolastico del Trotter, fornendo a chi era impegnato nella sua difesa solidi argomenti per richiederne la riqualificazione: qui risiede il valore politico della narrazione pubblica che la scuola e gli *Amici del parco Trotter* hanno prodotto in questi anni.

La partecipazione corale a questo movimento è stata tale da farne un momento fondamentale di (ri)costruzione di un’identità collettiva e di un senso di appartenenza territoriale che ha coinvolto anche chi non conosceva il Trotter e ha avuto modo di incontrarlo nel corso di questo cammino, per esempio le famiglie arrivate anche da molto lontano nel quartiere circostante la Casa del Sole; per queste famiglie, i cui figli iniziavano a frequentare la scuola, il coinvolgimento nella mobilitazione per la difesa del parco scolastico del Trotter è stata l’occasione per conoscere il loro nuovo luogo di vita e per sentirsi parte, un vero e proprio percorso di accesso alla cittadinanza di fatto. Incentivata è stata anche l’integrazione dei ragazzi con background migratorio nel nuovo contesto scolastico e culturale di appartenenza, perché anch’essi, come tutti gli altri studenti della “Casa del Sole”, sono stati chiamati a conoscere la storia della loro scuola, a farla propria, a divulgarla anche in occasioni pubbliche come ad esempio le Giornate di primavera del Fai in cui è stato possibile, a chiunque volesse, visitare il parco scolastico del Trotter con la guida dei giovani “ciceroni” della “Casa del Sole”.

5. Le fonti al centro della narrazione

Le fonti principali che hanno concorso alla narrazione pubblica della storia della “Casa del Sole” sono state (e continuano a essere) tre: le fonti orali (il

racconto della vita della scuola attraverso la voce dei docenti e degli allievi che l'hanno frequentata); le fonti conservate nell'archivio storico, costituite dalla documentazione cartacea e fotografica; le fonti materiali, ovvero lo stesso parco Trotter con i suoi edifici, il patrimonio arboreo, un'organizzazione dello spazio non lasciata al caso ma strutturata con l'obiettivo di abbattere la barriera fisica tra il dentro e il fuori che connotava fortemente, invece, le scuole tradizionali.

Il parco è stato – e continua a essere – una delle fonti maggiormente valorizzate. In che modo? Esso è diventato oggetto privilegiato di analisi e studio non solo per i ricercatori e gli storici della scuola ma anche per gli insegnanti e gli studenti che innumerevoli attività laboratoriali lo hanno osservato, fotografato, studiato nei suoi aspetti storici, artistico-architettonici, naturalistici, ricorrendo anche all'intreccio con le informazioni ricavate dalle testimonianze orali, o dalle foto d'epoca e documenti cartacei messe a disposizione dall'archivio storico della scuola o dalla Cittadella degli Archivi del Comune di Milano, dove è stato possibile reperire le planimetrie dell'intero parco e dei suoi singoli edifici.

I dati raccolti sono stati rielaborati in forma di linguaggio artistico (mostre fotografiche e pittoriche), linguistico-narrativo (produzione e raccolta di poesie e racconti), storico e scientifico (produzione di testi espositivi), tutte occasioni per attività dense sotto il profilo dell'acquisizione di competenze cognitive di tipo storico e non soltanto.

Questa mole di documentazione raccolta e rielaborata è stata poi restituita anch'essa in forma di narrazione pubblica: attraverso i libri, le mostre, le visite guidate al parco di cui si è detto, e tramite l'installazione ad opera delle classi della scuola di 17 pannelli di un percorso storico esplicativo dei luoghi più importanti dell'intero complesso del Trotter, ancora oggi strumento imprescindibile offerto ai visitatori per capire dove si trovano; inoltre, con spettacoli teatrali che traevano ispirazione dalla documentazione e con tanto altro ancora.

L'attività di valorizzazione del parco come fonte storica e documento da



Figg. 21-22. Produzioni degli alunni: libro e video sul parco scolastico del Trotter



Figg. 23-24. Quaderni con materiali d'archivio su maestre storiche della "Casa del Sole"

studiare e raccontare continua ancora oggi e coinvolge non solo gli specialisti, i membri della comunità scolastica (gli insegnanti, gli studenti, i genitori) e le associazioni legate alla scuola, come gli Amici del parco Trotter di cui chi scrive è parte, ma anche coloro che alla comunità scolastica hanno appartenuto in passato o coloro che non vi hanno mai fatto parte ma ne sono stati coinvolti in quanto cittadini del quartiere, tanto da averci spinto a denominare il progetto generale che guida tutte queste nostre azioni di *Public History* “archivio storico come memoria di comunità”.

6. Lavoro sulle fonti storiche come percorso di cittadinanza

Il discorso pubblico sulla storia della “Casa del Sole” ha alimentato un circolo virtuoso: il recupero e l’interrogazione delle fonti che a sua volta continua ad alimentare la narrazione pubblica da parte della scuola stessa.

L’attività dell’archivio. Ha preso da poco vita l’iniziativa de “I quaderni dell’archivio” una piccola collana editoriale che intende valorizzare la documentazione storica posseduta dalla “Casa del Sole”. Il primo di questi quaderni, uscito nel novembre 2023, è dedicato all’opera di un’importante figura di insegnante degli anni ’60 e ’70 del secolo scorso, di cui ricostruiamo l’impegno educativo attraverso i suoi registri di classe, un vero e proprio specchio dello spirito di un ventennio. Quest’iniziativa segue il successo di un’analoga pubblicazione dedicata a Olga Lombroso Fiorentino, insegnante di agraria presso la Casa del Sole fino al 1952, vittima delle leggi razziali del 1938. Sono materiali che lo staff d’archivio mette a disposizione dell’intera comunità scolastica e in particolar modo dei docenti.

Vi è poi l’attività dei docenti. Il recupero della documentazione archivistica e delle fonti e la narrazione storica pubblica da ciò sollecitata, hanno consentito alla scuola l’ampliamento delle opportunità didattiche relativamente all’educazione del pensiero storico-critico, attraverso l’attivazione di laboratori di analisi delle fonti che stanno entrando pian piano nella programmazione delle attività scolastiche. Sempre più numerose sono le classi che visitano l’archivio della Casa del Sole e ne analizzano i documenti, che interrogano quell’archivio vivente che è il parco scolastico del Trotter, che chiamano gli archivisti e gli storici della scuola a interventi e attività con gli alunni, che restituiscono pubblicamente i risultati della propria ricerca in forma di video, podcast, spettacoli teatrali.

Il coinvolgimento degli alunni in questa attività di *Public History* ha interessanti implicazioni non solo di tipo cognitivo e strettamente connesse alle pratiche didattiche (centralità del laboratorio per l’insegnamento/apprendimento della storia). Possiede – ha dimostrato di possedere – anche forti implicazioni di tipo educativo: accresce negli allievi la consapevolezza dell’impor-

tanza e della profondità storica dei loro luoghi di vita (in questo caso la scuola nel parco) e la percezione dell'essere – questi luoghi – costitutivi della propria identità in divenire, e tutto questo ne favorisce la presa in carico in termini di cura. E non vi è chi non colga il particolare valore di questo tipo di attività quando essa coinvolge, come nel caso della Casa del Sole, alunni con esperienze migratorie alle spalle che trovano nei percorsi di conoscenza dei loro nuovi luoghi di vita – anche e soprattutto attraverso il lavoro sulle fonti con relativa restituzione pubblica – occasioni di identificazione e momenti di accelerazione del loro cammino verso l'integrazione culturale e la piena cittadinanza.

Bibliografia

- Agnoletto S., *Local History and History of the Welfare State: the Case Study of Milan during the Cold War*, «International Journal of Regional and Local History», 10, 2, 2015, pp. 69-88.
- La Scuola del Sole. Cent'anni del Trotter tra sperimentazione educativa e impegno sociale*, racconto fotografico a cura di U. Lucas, coordinamento editoriale e redazione di P. Leodi, Milano, La Città del Sole – Amici del parco Trotter odv, 2022.
- Punzo M., *La giunta Caldara – L'amministrazione comunale di Milano negli anni 1914-1920*, Milano-Bari, Laterza, 1986.
- Via Padova e dintorni. Identità e storia di una periferia milanese*, testi di T Aglianì, D. Barra, a cura di U. Lucas, Milano, La Città del Sole – Amici del parco Trotter odv, 2017.

Francesca Borruso*

Pratiche ermeneutiche del patrimonio storico-educativo. L'esperienza di un laboratorio di *Public History* realizzato dal MuSED con gli insegnanti della città Metropolitana

ABSTRACT: The essay reports a recent Public History experience made whithin the MuSED (School and Education Museum 'Mauro Laeng') of the Roma Tre University under the title *Le scuole di Roma al MuSED. Percorsi di visita per gli insegnanti di Roma e della città Metropolitana*. That Public hHistory experience, made in the 2022 and 2023 academic years in collaboration with the Regional School Office (USR), is a project for teacher training of every school level and for school directors. The teacher training aims at introducing participants to the knowledge, valorisation and didactic use of the historical-educational heritage, so as to bring them closer to a renewed history teaching, enhanced in its constructive possibilities, in dialogue with existing sources in the territory.

KEYWORDS: Public history, School Museums, History teaching, historical-educational heritage, public history of education.

1. *Introduzione*

Negli ultimi anni i Musei della scuola, dell'educazione e della didattica, istituiti per lo più all'interno di Dipartimenti universitari, rappresentano una straordinaria risorsa non solo per le attività di ricerca storico-educative, per quelle didattico-formativa, ma anche per le tante forme di intervento di cosiddetta Terza e Quarta Missione, volte a promuovere e ad incrementare forme di collaborazione, dialogo e scambio scientifico-culturale tra l'Università e il territorio nelle sue molteplici declinazioni¹. Ecco così che le scuole di ogni ordine

* Francesca Borruso è Professoressa Ordinaria di Storia della Pedagogia presso l'Università Roma Tre. Tematiche di ricerca: Storia della pedagogia, Storia sociale dell'educazione e Storia della scuola, con particolare riferimento al tema dell'educazione femminile. ORCID: 0000-0001-9321-9367.

¹ A. Ascenzi, M. Brunelli, *I musei universitari del patrimonio storico-educativo e la Terza Missione: una sfida o un'opportunità? Riflessioni dal Museo della Scuola dell'Università di Macerata*, in A. Barausse, T. de Freitas Ermel, V. Viola (eds.), *Prospettive incrociate sul patrimonio storico-educativo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2020, pp. 237-246.

e grado, le istituzioni culturali, le associazioni e gli enti territoriali diventano interlocutori privilegiati, con i quali intessere progetti di ricerca e/o di formazione per valorizzare, nel nostro caso, la conoscenza, l'accessibilità e la fruibilità del nostro patrimonio documentario². Una ricerca di sinergia quella fra istituzioni educative e territorio che rientra fra le finalità delle istituzioni scolastiche dell'Italia repubblicana, in modo progressivamente esplicito ormai da decenni – vedi il lungo percorso avviato a partire dai Decreti Delegati del 1974 e che ancora oggi cerca forme di contaminazione proficua³ – ma che per gli enti di alta formazione come l'Università, ha avuto una valorizzazione significativa in tempi ancora più recenti, se pensiamo che le politiche universitarie hanno rilanciato investimenti e codificato la Terza e ancora più recentemente anche la Quarta missione⁴, solo a partire dai primi anni del 2010. All'interno della Terza missione, definita dall'ANVUR come la «propensione delle strutture all'apertura verso il contesto socio-economico, esercitata mediante la valorizzazione e il trasferimento delle conoscenze» che possono, così, generare a loro volta benessere, educazione, progresso, ricchezza e, non per ultimo, forme di consapevolezza civile e di cittadinanza attiva, si colloca la *Public History*. Definita nella sua interpretazione più restrittiva come «la comunicazione della storia all'esterno degli ambienti accademici» (AIPH 2018), ossia la divulgazione dei saperi ad un pubblico vasto, eterogeneo e non specialistico⁵, sempre di più negli ultimi anni la *Public History* viene praticata nella sua forma più elevata ed intrinsecamente pedagogico-formativa, vale a dire come realizzazione di esperienze di formazione diffusa sul territorio e di percorsi di ricerca, cen-

² Cfr. A. Ascenzi, M. Brunelli, J. Meda, *School Museums as Dynamic Areas for Widening the Heuristic Potential and the Socio-Cultural Impact of the History of Education. A Case Study from Italy*, «Paedagogica Historica», 57, 4, 2021, pp. 419-439, DOI: <<https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1660387>> [ultimo accesso: 9/01/2024]. Ancora F. Borruso, M. Brunelli, *Il Museo racconta la scuola tra passato e presente*, in G. Bandini, F. Borruso, S. Oliviero, M. Brunelli, P. Bianchini (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, University Press, 2022, pp. 59-66.

³ S. Oliviero, *Scuola, didattica e territorio: come rivitalizzare il rapporto con il contesto locale*, in Bandini, Borruso, Oliviero, Brunelli, Bianchini (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio*, cit., p. 22.

⁴ La quarta missione che si identifica sempre con l'apertura dell'università al territorio mettendo in circolo la ricerca scientifica, intende valorizzare il ruolo di leadership dell'Università nei confronti del proprio territorio.

⁵ Nel 2017 in Italia si è costituito l'Aiph (l'Associazione Italiana di Public History) che nel suo Manifesto ha definito la *Public History*: «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». Aiph, *Manifesto della Public History Italiana*, URL: <<https://aiph.hypotheses.org/3193>> [ultimo accesso: 22/01/2023]. Sulla genesi e sulle discussioni che accompagnarono la definizione del Manifesto, cfr. A. Bistarelli, *Il vantaggio dell'arretratezza? Innovazione e tradizione nella via italiana alla public history*, «Italia contemporanea», 289, 2019, pp. 97-105, pp. 103-105.

trati sulla costruzione e sulla narrazione partecipata della conoscenza storica, coinvolgendo ‘dal basso’ individui, gruppi e comunità⁶.

Nella sua forma più elevata, quindi, la *Public History*⁷ non richiederebbe soltanto l’attivazione di strategie comunicative dotate di appeal al fine di divulgare informazioni nate all’interno di saperi specialistici per un pubblico eterogeneo (mostre, laboratori interattivi, spettacoli teatrali, *happening* multimediali, *reading*, seminari, workshop, documentari, *re-enactment*), bensì dovrebbe essere pensata come un’educazione alla fruizione del patrimonio culturale che sia capace di attivare forme di co-costruzione di saperi⁸. Una dimensione formativa che, proprio per le sue caratteristiche connesse alla costruzione/valorizzazione/riemersione di una memoria collettiva e individuale, deve necessariamente negoziare e mediare con il pubblico, con le sue memorie, con i suoi sguardi sul passato, cercando di «coinvolgerlo in un percorso comune, che implichi ragionamento storico e acquisizione di un metodo storico⁹. In quest’ultima dimensione la *Public History* emerge, sempre di più, come una buona pratica declinata nelle sue mille e diverse fenomenologie, con un coinvolgimento del pubblico stesso in versione autoriale (con una funzione attiva), al fine di dare concretezza, in modo ancora più incisivo, alla potenzialità formativa della conoscenza storica.

Costruire, infatti, uno spazio esperienziale di conoscenza storica, significa:

- mettere in campo una serie di molteplici competenze e diversi saperi interdisciplinari (storico, comunicativo, antropologico, pedagogico-formativo, solo per citare quelli più significativi);
- che richiedono un lavoro sinergico e collaborativo anche fra diversi soggetti, ossia docenti, associazioni, istituzioni culturali, social media e via dicendo¹⁰;
- con l’obiettivo di costruire percorsi orientati a stimolare una conoscenza

⁶ S. Noiret, *The Birth of a New Discipline of the Past? Public History in Italy*, «Ricerche storiche», 3, 2019, pp. 131-165.

⁷ Una disciplina sì giovane, ma che si sviluppa nel solco di una internazionalizzazione già presente in area anglosassone e nelle università statunitensi, nelle quali, già dalla metà degli anni Settanta, esistevano percorsi disciplinari accademici di PH e numerose figure professionali di *public historian*. Adesso anche in Italia, alcune università, hanno istituito master specialistici (a Bologna, a Modena) che qualificano le figure di *public historian* (un mestiere che si colloca al di fuori dell’insegnamento scolastico e della ricerca e didattica universitaria), così come sono stati istituiti corsi di insegnamento e laboratori. M. Ridolfi, *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente*, Pisa, Pacini, 2020, p. 189.

⁸ G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, University Press, 2020, pp. 41-53.

⁹ L. Bertuccelli, *Insegnare e studiare la Public history da Ravenna al Master di Modena. Intervista al professor Lorenzo Bertuccelli*, 2021, URL: <<http://www.allacciatilestorie.it/2017/07/01/public-history-ravenna>> [ultimo accesso: 09/01/2024].

¹⁰ S. Pavone, *Giovani, studenti e public history*, «Il capitale culturale», 22, 2020, p. 14.

del passato non mnemonica ed episodica, ma organica, problematica, critica, che consideri i processi storici anche in relazione alle inevitabili ricadute sui problemi del tempo presente¹¹, rendendo gli individui protagonisti attivi del proprio apprendimento.

Eppure, in questa prospettiva i musei della scuola e dell'educazione sembrano profilarsi, a nostro avviso, come interlocutori privilegiati per la realizzazione di una pluralità di interventi nell'ambito della ricostruzione della memoria storico-educativa, collettiva e individuale insieme, in ragione proprio della specificità ed eterogeneità patrimoniale – presenza di beni materiale e immateriali¹² – che li rende non solo custodi ma soprattutto *setting* privilegiati, capaci di dare vitalità e senso ad archivi documentaristici e ad oggetti iconici della vita educativa, come matite, banchi di scuola, libri, cartelloni didattici. Iconici perché si tratta di oggetti della vita educativa che appartengono all'esperienza di ciascuno e di tutti, cosicché proprio come in un setting teatrale che rievoca il «qui e ora» di una esperienza passata riattualizzandola, rivivono nelle memorie individuali attivando – scrive Marta Brunelli – processi di «riconoscimento», di rammemorazione, di individuazione autobiografica che intrecciano inevitabilmente la memoria individuale con la memoria collettiva¹³. In questo contesto, lo storico dell'educazione che interagisce con i suoi visitatori diventa una figura centrale dell'esperienza comunitaria di *Public History*, proprio perché dovrebbe possedere uno sguardo epistemologico e metodologico indissolubilmente intrecciato ai temi della formazione¹⁴.

¹¹ S. Noiret, *La Public History: una disciplina fantasma?*, «Memoria e ricerca», 37, 2001, pp. 7-28.

¹² L. Cantatore, *Il MuSED di Roma tra passato e presente. Con inediti di Giuseppe Lombardo Radice e Mauro Laeng*, in Barausse, Ermel de Freitas, Viola (eds.), *Prospettive incrociate sul patrimonio storico-educativo*, cit., pp. 247-270.

¹³ «Accade così che oggetti, fino a quel momento ignorati, siano improvvisamente riconosciuti da genitori o nonni che si ricordano di possedere, abbandonati in soffitta, un oggetto a quello simile esposto in una teca; da bambini che si domandano come sia possibile che il proprio zaino o porta-merende siano così diversi da quelli del museo; o ancora, da insegnanti e studenti che, d'un tratto, si rendono conto di come i vecchi banchi o i tabelloni didattici rinchiusi nel deposito rappresentino in realtà delle testimonianze storiche da raccogliere ed esporre in una possibile mostra, museo o aula dei ricordi da realizzare come progetto didattico, o ancora da utilizzare per avviare una ricerca sulla storia del proprio istituto scolastico». Brunelli, Borruso, *Il Museo racconta la scuola tra passato e presente*, cit., pp. 66-67.

¹⁴ M. Brunelli, *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

2. *Un esempio di Public History of Education per la formazione degli insegnanti*

La molteplicità dei percorsi formativi ipotizzati dentro i musei della scuola si ricollega, peraltro, alla centralità e al valore sempre più significativo consegnato al patrimonio culturale *tout court* dalla Convenzione di Faro¹⁵ (2011) – sottoscritta dall’Italia nel 2013 – e che si declina non solo come tutela del patrimonio culturale, ma soprattutto come esercizio di un diritto fondamentale dell’uomo e del cittadino, connesso alla conoscenza e all’uso dell’eredità culturale, indispensabili entrambi per prendere parte alla vita culturale di una comunità in una dimensione sempre più attiva, democratica e partecipata.

Una valorizzazione del patrimonio culturale, quindi, fondativo della vita democratica, ma che richiede in via prioritaria un’educazione specifica, orientata alla riconoscibilità del valore e alla decodifica del documento. Una pratica educativa questa da diffondere in modo sempre più capillare e che, nel tempo, potrebbe servire a consolidare nei suoi fruitori sia forme di mediazione sociale, di coesione sociale, di dialogo fra comunità diverse che abitano gli stessi luoghi «favorendo la comprensione e l’incontro fra persone di differente provenienza, di generazioni diverse e con memorie talvolta contrastanti» (AIPH 2018); sia forme di difesa e riconoscibilità dai tentativi di manipolazione della memoria storica.

All’interno di una prospettiva di *Public History of Education*¹⁶, centrata sulla valorizzazione/educazione all’uso del patrimonio culturale (documentario) e di rinnovamento esperienziale delle pratiche didattiche trasversali a diversi insegnamenti nella vita scolastica, il Mused dell’Università Roma Tre (Museo della Scuola e dell’educazione *Mauro Laeng*)¹⁷ nel corso dell’anno accademico 2022/2023 ha realizzato un ciclo di seminari laboratoriali centrati

¹⁵ La Convenzione culturale internazionale muove dal concetto che la conoscenza e l’uso dell’eredità culturale rientrano fra i diritti dell’individuo a prendere parte liberamente alla vita culturale della comunità e a godere delle arti sancito nella Dichiarazione universale dei diritti dell’uomo (Parigi 1948) e garantito dal Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali (Parigi 1966). La Convenzione ha una funzione integrativa chiamando le popolazioni a svolgere un ruolo attivo nel riconoscimento dei valori dell’eredità culturale, e invitando gli Stati a promuovere un processo di valorizzazione partecipativo, fondato sulla sinergia fra pubbliche istituzioni, cittadini privati, associazioni, soggetti che la Convenzione all’art. 2 definisce “comunità di eredità”, costituite da “insiemi di persone che attribuiscono valore a degli aspetti specifici dell’eredità culturale, che desiderano, nell’ambito di un’azione pubblica, sostenere e trasmettere alle generazioni future”. <https://ufficiostudi.beniculturali.it/mibac/multimedia/UfficioStudi/documents/1362477547947_Convenzione_di_Faro.pdf> [ultimo accesso: 20.01.2024].

¹⁶ Cfr. G. Bandini, S. Oliviero, *Public history of education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, University Press, 2020.

¹⁷ F. Borruso, L. Cantatore, C. Covato, *Il Museo della Scuola e dell’Educazione «Mauro Laeng» dell’Università degli Studi Roma Tre: storia, identità e percorsi archivistici*, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (eds.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Macerata, eum, 2020, pp. 129-160.

sulla valorizzazione del proprio patrimonio museale nonché delle banche dati che, grazie al Prin School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001) sono contemplate all'interno del sito Memoria scolastica¹⁸ e disponibili in *open access*. Il progetto, che è stato costruito in partneriato con l'Ufficio scolastico della Regione Lazio (USR) ed ulteriormente rinnovato anche per il corrente anno accademico proprio in ragione del suo successo, è stato progettato prioritariamente come formazione/aggiornamento dei docenti delle scuole del I e del II ciclo d'istruzione e dirigenti scolastici. I seminari, concepiti in una dimensione laboratoriale proprio per permettere una maggiore personalizzazione e individualizzazione dell'apprendimento, della durata di 4 ore ciascuno e con un massimo di 30 partecipanti, si sono articolate alla luce di queste tematiche:

1. *Gli stereotipi di genere nell'editoria scolastica e nella letteratura: ruoli e caratteristiche* (di Fridanna Maricchiolo);
2. *Il banco come dispositivo didattico* (di Ornella Martini);
3. *Pratiche didattiche e vita nei quaderni dei bambini e nei diari delle maestre e dei maestri conservati nell'archivio didattico di Giuseppe Lombardo Radice* (di Francesca Borruso);
4. *La lezione di Maestri “fuori dalle righe”. Un'eredità da riscoprire* (di Elena Zizoli);
5. *Le maestre di una volta* (di Carmela Covato e Chiara Meta)
6. *Educazione alla tutela dell'ambiente e all'ecoappartenenza* (di Fridanna Maricchiolo);
7. *Se la scuola è il mondo”. Riflessioni sulla PlantBlindness a partire dal materiale Pizzigoni dell'Archivio Didattico Lombardo Radice* (di Chiara Lepri e Rossella Mortellaro);
8. *La bellezza in educazione: l'albero di Pinocchio* (di Maura Di Giacinto);
9. *Il Fondo Carla Poesio del MuSED: valore storiografico e potenzialità didattiche* (di Chiara Lepri);
10. *Un percorso letterario, multimediale e pedagogico dedicato a Pinocchio* (di Ornella Martini).

Il gruppo di ricerca del MuSED ha inteso focalizzare la sua attenzione sulla valorizzazione della fruizione/accessibilità/decodifica del documento storico-educativo, colto nella sua complessità fenomenologica; una fruizione alle fonti dirette indispensabile per costruire percorsi di didattica attiva e rinnovata non

¹⁸ Il sito web memoriascolastica.it nasce nell'ambito del Progetto di rilevante interesse nazionale (PRIN) School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001) finanziato con i fondi ministeriali bando prin 2017. Il progetto di ricerca, che ha focalizzato la sua attenzione sulla memoria scolastica, intesa come pratica individuale, collettiva e pubblica, di rievocazione del passato, è stato realizzato dalle università di Macerata, Roma Tre, cattolica del sacro Cuore di Milano, Firenze e da numerosi studiosi di altri atenei italiani. URL: <www.memoriascolastica.it> [ultimo accesso: 23/09/2024].

solo della storia ma in ogni ambito disciplinare, nelle scuole di ogni ordine e grado, come peraltro suggerito nelle *Indicazioni nazionali* del MIUR nelle quali è menzionata l'importanza dell'uso delle fonti nello studio della storia¹⁹.

Abbiamo, così, cercato di intrecciare alcune tematiche emergenti connesse all'attualità di questo momento storico su vasta scala – la tutela dell'ambiente, l'eco-appartenenza, la *Plant Blindness*, gli stereotipi e le discriminazioni di genere –, alla memoria della nostra comunità territoriale, della storia locale. Ancora, abbiamo inteso offrire strumenti per un rinnovamento della didattica in ogni ambito disciplinare, utilizzando una vasta pluralità di fonti – la letteratura, la poesia, l'arte figurativa, gli ego-documenti, le video-testimonianze, il cinema e via dicendo – intrecciandola al rinnovamento multimediale in atto e alla necessità che la scuola e la didattica includano l'acquisizione e l'uso consapevole dei molteplici linguaggi che oggi caratterizzano la vita sociale. In questa dimensione abbiamo introdotto gli insegnanti alla conoscenza e all'uso delle banche dati presenti nel sito <www.memoriaeducativa.it>, progettate e realizzate grazie all'attività di ricerca del Prin²⁰.

La proposta seminariale, che ha assunto una veste spiccatamente laboratoriale che permettesse l'uso del patrimonio museale per progettare percorsi didattici idonei a valorizzare i beni museali in prospettiva interdisciplinare, ha inteso rivolgersi agli insegnanti delle scuole presenti sul territorio di Roma, partendo dal presupposto che ogni scuola (da intendersi come singolo plesso o istituto) ha la propria identità culturale strettamente connessa al contesto storico-sociale nel quale si inscrive. La valorizzazione, così, della storia locale e delle metamorfosi del territorio, è stato un altro dei fili rossi che ha guidato la nostra progettazione, per una molteplicità di ragioni: valorizzare la storia locale significa mettere in rapporto la comunità con la propria storia e le fonti dirette che la costituiscono che, in alcuni casi, può dare vita ad una sorta di contro-canto rispetto alle ricostruzioni ufficiali²¹; significa identificare i contorni di una identità comunitaria, individuandone al contempo le metamorfosi e le trasformazioni, indispensabili per educare ad una identità aperta all'alterità e all'accoglienza. Storia locale, ancora, significa acquisire uno sguardo di prossimità e di consuetudine con la ricerca storica, indispensabile per produrre

¹⁹ Fra i temi indicati nelle Indicazioni Nazionali vi è anche la stretta Connessione fra storia, cittadinanza attiva ed educazione al patrimonio culturale: alla sua fruizione e preservazione. I docenti si impegnano a far scoprire agli alunni il nesso tra le tracce e le conoscenze del passato, a far usare con metodo le fonti archeologiche, museali, iconiche, archivistiche, a far apprezzare il loro valore di beni culturali. In tal modo l'educazione al patrimonio culturale fornisce un contributo fondamentale alla cittadinanza attiva. In particolare, gli insegnanti metteranno in evidenza i rapporti tra istituzioni e società, le differenze di genere e di generazioni, le forme statuali, le istituzioni democratiche.

²⁰ Mi riferisco al PRIN già menzionato dal titolo *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)*.

²¹ Sul tema della memoria divisa cfr. S. Portelli, *L'ordine è già stato eseguito. Roma, le Fosse Ardeatine, la memoria*, Milano, Feltrinelli, 2014.

quegli anticorpi che possono essere utili per difenderci da quelle forme di manipolazione storica sempre in agguato²².

Ogni seminario laboratoriale, inoltre, prevedeva la visita al patrimonio del MuSED, dal quale emergono le tracce di una ricca e complessa storia della scuola di Roma e del Lazio: dal Comitato poi divenuto Ente delle Scuole per i Contadini dell'Agro romano e delle paludi pontine, che opera nell'agro romano dal 1908 al 1968²³; alla figura di Giuseppe Lombardo Radice che dirige il Museo dal 1936 al 1938; agli archivi dei tanti maestri e maestre che hanno operato sul territorio romano, come Maria Luisa Bigiaretti, Albino Bernardini, Teresa Vergalli ecc²⁴. Una storia locale, quindi, che delinea una identità territoriale sì, ma in dialogo/rapporto con i movimenti culturali più ampi – nazionali e internazionali – che hanno caratterizzato il pensiero pedagogico e la scuola italiana dall'età postunitaria fino agli anni '70 del Novecento. Insegnanti e studenti, così, sono stati avviati alla conoscenza di una vera e propria *school memories*, volta a indagare la scuola reale – non solo quella astrattamente intesa e che emerge dai documenti ufficiali – bensì quella che colta attraverso le prassi pedagogiche, dalle quali possono emergere esperienze complesse, a volte anche divergenti dalle narrazioni ufficiali e nelle quali l'esperienza raccontata dai diretti protagonisti, ricostruita attraverso i quaderni di scuola o i diari degli insegnanti o le narrazioni autobiografiche centrate sulla vita educativa, possono diventare decisive per comprendere i vissuti educativi e l'inscriversi della scuola reale nel tessuto sociale. Una ricostruzione delle prassi pedagogiche reali²⁵ e dei vissuti intercettata, in modo ancora più pregnante, alla luce delle sue conflittualità di genere, di classe, di matrice ideologica e culturale²⁶.

Cosicché, valorizzazione delle fonti dirette e del patrimonio documentario, rapporto di decodifica inscindibile fra passato e presente, valorizzazione della storia locale e ricostruzione storica attraverso il coinvolgimento dei suoi diretti

²² Sul tema della manipolazione dei documenti cfr. C. Ginzburg, *La lettera uccide*, Milano, Adelphi, 2021.

²³ Sulla storia di questo esperimento pedagogico rimando al testo di G. Alatri, *Dal chinino all'alfabeto. Igiene, istruzione e bonifiche nella Campagna romana*, Roma, Fratelli Palombi, 2020.

²⁴ Per una breve ricostruzione del patrimonio del MuSED cfr. L. Cantatore, F. Borruso (eds.), *Speciale MuSED. Il museo della scuola e dell'educazione* Mauro Laeng dell'Università Roma Tre, «Il Pepe verde», 77, 2018, pp. 4-5.

²⁵ Ci siamo confrontati, così, con un esercizio alla costruzione di una memoria che non è mai neutra poiché, sia nelle sue declinazioni individuali sia in quelle collettive, poiché anche quando intercetta i vissuti individuali questi si intrecciano all'interiorizzazione di idee dominanti e di modelli culturali egemonici. Sul tema della non neutralità della memoria cfr. M. Vovelle, *Ideologie e mentalità*, Napoli, Guida, 1989; C. Ginzburg, *Miti, emblemi, spie. Morfologia e storia*, Torino, Einaudi, 1986.

²⁶ «Ciò che il testo ci dice espressamente non costituisce più l'oggetto preferito della nostra attenzione. A noi di solito interessa maggiormente quello che ci lascia intendere, senza averlo voluto dire in maniera esplicita». M. Bloch, *Apologia della storia o mestiere di storico*, Torino, Einaudi, 1969, p. 69.

protagonisti sono stati alcuni dei fili rossi che hanno guidato la nostra progettualità di *Public History*.

3. Una riflessione sugli esiti dell'esperienza

Gli esiti dell'esperienza sono stati decisamente fecondi in relazione alla partecipazione della classe insegnante numerosa e decisamente motivata. Il ciclo è stato riproposto per il corrente anno accademico su sollecitazione dello stesso Ufficio Scolastico Regionale. Queste alcune delle nostre considerazioni in relazione alla dimensione progettuale e realizzativa insieme, narrata nella sua globalità.

In prima istanza, il rapporto fra la memoria storica e la decodifica/interpretazione del presente ha attraversato tutti gli incontri formativi, rendendo animato il dibattito, le attività laboratoriali poste in essere e le considerazioni conclusive dei partecipanti. Vogliamo, però, menzionare l'innovativo seminario dedicato alla *Plant Blindness* che significa letteralmente «cecità delle piante», coordinato da Rossella Mortellaro e Chiara Lepri. In un momento storico come quello attuale, in cui l'emergenza della sopravvivenza del pianeta minacciato dal riscaldamento globale, dall'inquinamento industriale e dallo sfruttamento predatorio delle materie prime è al centro del dibattito sulle politiche di risanamento del pianeta – come sappiamo ancora ben poco attuate –, c'è sembrato necessario introdurlo come traccia tematica. Inoltre, l'argomento nella sua attualità emergenziale, si affianca ad un altro tema pedagogico che attraversa la riflessione pedagogico-educativa in una prospettiva di lunga durata, da intendersi sia come valorizzazione del rapporto educativo con la natura, sia come sviluppo delle capacità di analisi/attenzione/decodifica nei confronti del mondo circostante. Partiti, così, dall'analisi dell'archivio di Giuseppina Pizzigoni, recentemente restaurato proprio in relazione al suo patrimonio naturale, in cui i materiali botanici e gli erbari costruiti dagli studenti assumono una significativa centralità nella prospettiva del Metodo Sperimentale Pizzigoni²⁷, è stato introdotto il tema dell'analfabetismo ambientale²⁸ che caratterizza, in

²⁷ Su questo tema rinvio al saggio di Rossella Mortellaro presente negli Atti.

²⁸ I due studiosi, nella loro analisi, evidenziano che la cecità alle piante si traduce in: a. Incapacità di “vedere” le piante nell’ambiente in cui viviamo; b. Incapacità di riconoscere le diversità biologiche e morfologiche delle piante e la loro importanza nell’ambiente naturale; c. Mancanza di percezione dell’incontro con le piante nel corso della giornata, ad esempio nelle cose che tocchiamo o consumiamo quotidianamente (carta, alimenti, indumenti, arredi, ecc.); d. Considerazione delle piante ad un livello inferiore rispetto agli animali e quindi prive di importanza e di diritti. Cfr. E. Schussler, J. Wandersee, *Preventing Plant Blindness*, «The American Biology Teacher», 61, 2, 1999, pp. 82-86, URL: <<https://www.jstor.org/stable/i407950>> [ultimo accesso: 23/09/2024].

modo particolare, la nostra contemporaneità, da intendersi come incapacità delle persone anche altamente alfabetizzate e qualificate sul piano professionale, di vedere o notare le piante nel proprio ambiente di vita. Il laboratorio, dedicato alla catalogazione e individuazione di piante raccolte dai partecipanti nei propri giardini, ai margini delle strade, nel cortile della stessa università, ha cercato di valorizzare l'acquisizione di una antica e scomparsa sensibilità, connessa alla conoscenza naturalistica del proprio territorio e ad un rapporto più consapevole con la natura.

In seconda istanza, il tema dell'aggiornamento/formazione degli insegnanti, che in modo esplicito si è declinato come divulgazione delle conoscenze/metodi/pratiche didattiche/fonti, ha anche affrontato il tema della necessaria riflessività ad opera degli stessi insegnanti sugli atteggiamenti nei confronti del mutamento e della ridefinizione del loro ruolo, in un momento storico come quello attuale attraversato da una profonda crisi di identità del ruolo docente in particolare²⁹. In questa prospettiva i documenti di archivio sono stati di una utilità straordinaria per far emergere il sommerso pedagogico della formazione individuale che si riflette, inevitabilmente, sull'agire educativo così come sulla progettualità professionale individuale³⁰. Più precisamente, nell'ambito dell'incontro dal titolo *Pratiche didattiche e vita nei quaderni dei bambini e nei diari delle maestre e dei maestri conservati nell'archivio didattico di Giuseppe Lombardo Radice* (coordinato da chi scrive), sono stati utilizzati i diari degli insegnanti conservati al MuSEd, così come i quaderni di scuola dei bambini che, come è noto, appartengono all'Archivio Didattico realizzato da Giuseppe Lombardo Radice sia per verificare gli esiti della Riforma Gentile (1923), sia per indagare l'applicazione di quell'ideale di scuola serena, attenta all'espressività del mondo interiore del bambino, che tanti insegnanti in quel momento storico cercarono di realizzare, rendendo al filosofo la testimonianza documentata del loro esperimento pedagogico³¹. Se la dimensione introduttiva alla conoscenza dell'Archivio è stata storico-educativa privilegiando la narrazione

²⁹ Cfr. M. Fiorucci, E. Zizioli (eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e a tutte*, Lecce, Pensa Multimedia, 2022.

³⁰ «La percezione della dinamicità del proprio ruolo professionale, e delle innumerevoli pressioni alle quali è sottoposto, è una acquisizione fondamentale perché consente di uscire dalla errata percezione della ‘naturalità’ dei nostri comportamenti, come ad esempio nella professione docente: assegnare i voti, tenere i bambini per ore seduti a un banco, scrivere alla lavagna, assegnare i compiti per le vacanze, punire o premiare, far recitare una preghiera o un inno nazionale, tutto ciò è frutto di una lunga elaborazione storico-sociale dove niente è frutto del caso o della natura». G. Bandini, *Tempi duri per la storia. Il contributo della Public History of Education alla consapevolezza delle nostre identità.*, in Bandini, Bianchini, Olivero, Borruso, Brunelli, *La Public History tra scuola, università e territorio*, cit, p. 104.

³¹ Cfr. F. Borruso, *Il Museo della Scuola e dell'educazione «Mauro Laeng» di Roma Tre: indagine sul patrimonio e nuove prospettive storiografiche*, in S. González, J. Meda, X. Motilla, L. Pomante (eds.), *La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*, Salamanca, 2018, FahrenHouse, pp. 949-953.

degli obiettivi pedagogici del filosofo così come quella delle testimonianze ivi conservate, la dimensione laboratoriale, invece, ha privilegiato lo strumento diaristico coinvolgendo su base volontaristica i partecipanti nella ricostruzione della loro vita educativa come studenti, per socializzarla con gli altri partecipanti. L'obiettivo era molteplice: valorizzare la testimonianza orale rendendo, gli stessi partecipanti al Laboratorio, protagonisti della ricostruzione storica e, al contempo, riflettere sul proprio ruolo docente, mettendo in rapporto l'esperienza educativa vissuta come studenti, con le scelte, gli atteggiamenti e le prassi didattiche utilizzate nel diverso ruolo di insegnante. Ci siamo ispirati, supportati nel corso del Laboratorio da altre figure di educatori formati in tal senso, ad un consolidato paradigma di riferimento che è quello della clinica della formazione³² di Riccardo Massa³³, centrato sulla necessità epistemologica/formativa che un insegnante riveda, rilegga la propria storia educativa, all'interno di un setting protetto, al fine di esplicitare soprattutto le dimensioni latenti che condizionano il procedere del proprio agire educativo. Ci siamo, così, avvalsi dell'esperienza che in questi ultimi anni conduciamo all'interno del Tirocinio del corso di laurea di SFP dell'Università degli Studi Roma Tre³⁴, e che ha valorizzato la formazione dei tutor³⁵ coordinatori in questa dimensione euristica. Gli insegnanti che hanno preso parte attiva al laboratorio hanno ricostruito la memoria di una scuola vissuta negli anni dell'infanzia e della giovinezza, per lo più rigida, autoritaria, polarizzata in una rappresentazione di prestazioni didattiche tradizionali – ossia selettive, condizionanti alla conformazione, punitivo-repressive – che è stata commemorata in chiave critica e sempre più consapevole. Anche in questo caso, la decodifica del documento storico e della contemporaneità si sono intersecate all'interno di una architettura formativa pensata secondo una dimensione fortemente partecipativa,

³² «Volta a esplicitare soprattutto le dimensioni latenti: modelli, fantasmi, codici e dispositivi in gioco nella normalità dei processi educativi e formativi, si interessa alle pedagogie implicite – agenti e agite – in qualunque età della vita e in qualsiasi contesto organizzativo. Si tratterà di attivare un laboratorio di tipo clinico, istituendo uno spazio e tempo ricorrenti di autoformazione in piccolo gruppo, di conversazione riflessiva e di elaborazione mentale intorno ai significati più tacuti e meno scontati, ma radicali di un campo professionale così coinvolgente (ridotto sovente a fervore tecnologico e a consolazione morale) per esercitare sulla formazione un rigore intellettuale ed una spregiudicatezza critica capaci di indurre mutamento e trasgressione rispetto agli stili consueti d'azione». J. Orsenigo, S. Ulivieri Stiozzi, *La clinica della formazione in Italia, «Cliopsy»*, 2, 2018, pp. 23-37.

³³ R. Massa (ed.), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano, Franco Angeli, 2004.

³⁴ Cfr. il recente volume F. Borruso, A. Rizzo, A. Manfreda (eds.), *Teorie e prassi nella formazione degli insegnanti. Il tirocinio del corso di laurea di Scienze della Formazione Primaria. Una proposta comparativa*, Roma, Roma Tre Press, 2023.

³⁵ Mi riferisco alla figura specifica del tutor coordinatori e organizzatori previsti nei corsi di laurea di SFP che svolgono una funzione di supporto e di mediazione fra università e scuola, guidando lo studente nell'ambito del tirocinio da realizzare nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria.

immersiva grazie al setting museale e alla lettura di fonti dirette. Abbiamo, così, intrecciato il metodo della ricerca storica e la fonte d'archivio con le memorie individuali e collettive dei partecipanti, utili per mettere in rapporto la fenomenologia della scuola del passato con la scuola attuale, adottando un insieme di strategie didattiche come il *brainstorming*, il *cooperative learning*, il *debate*. Tutte dimensioni che secondo noi, se combinate con sensibilità etica e senza cedere a forme di spettacolarizzazione e sensazionalismo³⁶, dovrebbero essere più feconde nel generare forme di conoscenza, di approfondimento e di consapevolezza storico-civile.

Bibliografia

- Alatri G., *Dal chinino all'alfabeto. Igiene, istruzione e bonifiche nella Campagna romana*, Roma, Fratelli Palombi, 2020.
- Ascenzi A., Brunelli M., Meda J., *School Museums as Dynamic Areas for Widening the Heuristic Potential and the Socio-Cultural Impact of the History of Education. A Case Study from Italy*, «Paedagogica Historica», 57, 4, 2021, pp. 419-439.
- Ascenzi A., Covato C., Meda J. (eds.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Macerata, eum, 2020.
- Bandini G., Borruso F., Olivero S., Brunelli M., Bianchini P. (eds.) *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, University Press, 2022.
- Bandini G., Olivero S., *Public history of education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, University Press, 2020.
- Barausse A., de Freitas Ermel T., Viola V. (eds.), *Prospettive incrociate sul patrimonio storico-educativo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2020.
- Borruso F., Rizzo A., Manfreda A. (eds.), *Teorie e prassi nella formazione degli insegnanti. Il tirocinio del corso di laurea di Scienze della Formazione Primaria. Una proposta comparativa*, Roma, Roma Tre Press, 2023.
- Brunelli M., *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2018.
- Cantatore L., Borruso F. (eds.), *Speciale MuSED. Il museo della scuola e dell'educazione Mauro Laeng dell'Università Roma Tre*, «Il Pepe verde», 77, 2018, pp. 4-5.
- Cauvin T., *Public History: a Textbook of Practice*, New York – London, Routledge, 2016.
- Ginzburg C., *Miti, emblemi, spie. Morfologia e storia*, Torino, Einaudi, 1986.
- González S., Meda J., Motilla X., Pomante L. (eds.), *La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*, Salamanca, 2018, FahrenHouse.
- Fiorucci M., Zizioli E. (eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e a tutte*, Lecce, Pensa Multimedia, 2022.

³⁶ T. Cauvin, *Public History: a Textbook of Practice*, New York – London, Routledge, 2016.

- Massa R. (ed.), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2004.
- Noiret S., La *Public History: una disciplina fantasma?*, «Memoria e ricerca», 37, 2001, pp. 7-28.
- Noiret S., *The Birth of a New Discipline of the Past? Public History in Italy*, «Ricerche storiche», 3, 2019, pp. 131-165.
- Pavone S., *Giovani, studenti e public history*, «Il capitale culturale», 22, 2020, pp. 13-20.
- Portelli S., *L'ordine è già stato eseguito. Roma, le Fosse Ardeatine, la memoria*, Milano, Feltrinelli, 2014.
- Schussler E., Wandersee J., *Preventing Plant Blindness*, «The American Biology Teacher», 61, 2, 1999, pp. 82-86, URL: <<https://www.jstor.org/stable/i407950>> [ultimo accesso: 23/09/2024].
- Vovelle M., *Ideologie e mentalità*, Napoli, Guida, 1989.

Cristina Cenedella*

Un caso di divulgazione storica attraverso la memoria collettiva: il progetto pluriennale del Museo Martinitt e Stelline con i licei milanesi

ABSTRACT: A project by the Martinitt and Stelline museum in Milan with the three-year high school period led to a multi-year historical dissemination work, thanks to the timetable possibilities offered by school-work alternation. The project was based on the reading, analysis and restitution of the data contained in the personal dossiers of orphans, male and female, hospitalized in institutions between the 19th and 20th centuries. The method of approaching historical sources is multidisciplinary and different sources were taken into consideration, from strictly documentary ones, to iconographic ones, to oral ones. Seven years of educational workshops, implemented with 150 high school classes, have produced hundreds of files, with data collected from over 6,000 personal dossiers and processed by the students into graphs, tables and histograms, in which the salient elements are reported. The work of historical dissemination forms the basis of the site www.lamemoriadellavoro.it, which makes the materials produced available under a free license.

KEYWORDS: Archives, interactive museology, sources for history, working memory, multidisciplinarity.

Introduzione

Gli istituti Martinitt e Stelline di Milano conservano importanti archivi storici – oltre 3000 cartelle, 450 metri lineari dal XIX secolo al XX presso il Museo Martinitt e Stelline di Milano e altre 180 cartelle di documenti dal XVI al XVIII secolo, depositati in Archivio di Stato di Milano¹.

* Cristina Cenedella è Professoressa a contratto di Archivistica presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Direttrice del Museo Martinitt e Stelline di Milano. Vincitrice del premio “Silvia Dell’Orso” 2013. ORCID: 0000-0001-5474-8549, cristina.cenedella@unicatt.it.

¹ L’orfanotrofio maschile dei Martinitt e quello femminile delle Stelline, di Milano, nati ad opera di Girolamo Emiliani per volontà del duca di Milano Francesco II Sforza, datano dagli anni Trenta del Cinquecento e, sotto diversa forma, gli istituti gestiscono a tutt’oggi minori in difficoltà. Gli enti furono accorpati tra i luoghi più devoluti all’assistenza (orfanotrofi e Pio Albergo Trivulzio) con l’istituzione della Congregazione di Carità napoleonica nel 1807. La Congregazione fu discolta nel 1825, e in seguito, con l’Unità d’Italia gli enti ebbero un unico consiglio di amministrazione. Fu, dunque, nel corso del XIX secolo che venne riconosciuta a questi istituti

Gli archivi storici degli orfanotrofi milanesi, custoditi al Museo Martinitt e Stelline, sono costituiti in parte da dossier amministrativi, e in parte dai fascicoli personali dei minori ricoverati. Gli archivi amministrativi accompagnano con i loro documenti la storia milanese, lombarda e italiana del XIX e XX secolo non solamente nei fatti di vita quotidiana degli istituti, bensì con anche importanti evidenze nel panorama della cosiddetta grande storia (basti pensare, per esempio, agli avvenimenti delle Cinque Giornate del 1848 nelle quali furono protagonisti l'istituto dei Martinitt e i suoi orfani, alle medaglie d'oro e al valore nella Grande Guerra, al ruolo del PNF negli enti assistenziali nella Seconda guerra mondiale).

I fascicoli personali e le pratiche relative alla educazione scolastica, all'apprendistato lavorativo, alla disciplina, alle condizioni mediche ecc., invece, narrano storie quotidiane, avvenimenti secondari, rispetto alla grande storia, ma di enorme importanza per la vita di minori e per quella interna di un orfanotrofio. È da queste fonti di ordinaria quotidianità che ha preso il via un pluriennale lavoro di disseminazione storica con le classi liceali del triennio.

L'analisi dei fascicoli personali degli orfani, che si conservano a partire dall'inizio del XIX secolo, ha permesso, infatti, indagini non solo agli specialisti e agli studenti universitari di storia, bensì anche agli alunni delle scuole secondarie, con i quali è stato possibile avviare un lavoro di lettura, raccolta e pubblicazione dei dati storici contenuti nei fascicoli, avvalendosi delle possibilità orarie offerte dall'Alternanza Scuola Lavoro (ora Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento, PCTO).

Il progetto e la scelta delle fonti documentarie

Il progetto pluriennale è stato elaborato per permettere una più ampia diffusione della storia milanese e lombarda racchiusa nel percorso museologico², nella convinzione che la diffusione della storia al di fuori dell'ambito accademico tradizionale sia importante per preservare la memoria collettiva, promuovere la comprensione del passato e offrire una prospettiva e una visione inedite sulla complessità della storia umana, consentendo ai fruitori di comprendere meglio il patrimonio culturale, le tradizioni e gli eventi che hanno plasmato il mondo in cui viviamo oggi.

una vocazione univoca, ossia quella di assistere le fasce più deboli e bisognose della popolazione milanese, gli anziani e i minori.

² Il Museo Martinitt e Stelline è stato inaugurato nel gennaio 2009 e progettato con un percorso completamente multimediale e interattivo, grazie al quale i fruitori possono immergersi nella storia della Milano del XIX secolo. Cfr. M. Belvedere, C. Cenedella (eds.), *La storia va in scena. Appunti di museologia dal percorso di realizzazione del Museo Martinitt e Stelline di Milano*, Sondrio, Ramponi arti grafiche, 2012.

Le istituzioni educative, gli archivi e i musei, possono svolgere un ruolo chiave nella divulgazione della storia, condividendo le conoscenze storiche con gli studenti (e il pubblico generale) attraverso lezioni, conferenze, mostre, laboratori esperienziali ecc., nello stesso modo in cui i monumenti, i siti archeologici e il patrimonio culturale in genere, giocano un ruolo importante nel preservare e nel condividere la storia di una determinata regione o comunità. Gli spazi del Museo Martinitt e Stelline, sono nati per offrire al pubblico, il più vasto possibile, esperienze coinvolgenti attraverso una metodologia espositiva che prevede oggetti reali, narrazioni digitali e presentazioni multimediali, il tutto nell'ambito di una disseminazione storica rivolta *in primis* alle scuole di ogni ordine e grado. Le possibilità orarie offerte dall'Alternanza Scuola Lavoro, dunque, hanno fornito l'occasione per la progettazione e la conduzione di percorsi di divulgazione storica per le scuole secondarie di secondo grado, un processo tramite il quale le informazioni, i fatti e le conoscenze sono state diffuse attraverso una varietà di fonti, di forme di comunicazione e di condivisione.

La scelta dei fascicoli personali, come fonte storica primaria per i laboratori, risiede nella grande seduzione che i documenti acquistano nella coscienza e nell'attenzione degli studenti. Toccare con mano certificati di nascita, di battesimo, di morte dei genitori (i documenti richiesti per l'ammissione in istituto), leggere lettere personali vergate dai minori ricoverati, conoscere le attività lavorative cui erano dediti gli orfani, comprendere la composizione della famiglia popolare milanese, rintracciare i luoghi di abitazione delle famiglie nel contesto cittadino, confrontare le fonti documentarie con le fonti iconografiche presenti in Museo (dipinti e soprattutto fotografie) e, ancora, confrontarsi con la memoria di coloro che sono stati Martinitt e Stelline tra gli anni Quaranta e Cinquanta del Novecento, tutto questo ha significato un approccio stratificato alle fonti e ha ottenuto un coinvolgimento elevato in ogni classe di studenti.

La realizzazione dei percorsi di ASL e PCTO, si è basata su un approccio metodologico multidisciplinare, grazie al quale l'indagine storica è stata condotta su diverse tipologie di fonti, oltre a quelle documentarie; ad esempio mediante la lettura e la comprensione di quelle iconografiche³, l'ascolto delle memorie vive di coloro che hanno vissuto negli orfanotrofi negli anni Cinquanta e Sessanta del Novecento, e poi la strutturazione di interviste a domanda chiusa agli stessi testimoni, che hanno apportato vivo interesse per questa particolare fonte, e infine la ricerca bibliografica e la lettura di statuti e regolamenti per inquadrare i dati raccolti dai documenti archivistici e dalle altre fonti storiche.

³ In particolare, è stato utilizzato l'archivio fotografico del museo, ricco di migliaia di fotografie realizzate negli interni degli istituti e la ritrattistica gratulatoria, con i quadri realizzati a ringraziamento dei benefattori. Attualmente le fotografie sono in fase di inventariazione, mentre i quadri si possono consultare attraverso le schede Sirbec di Regione Lombardia.

Si è cercato, in ultima analisi, di porre in evidenza, attraverso il tempo concesso dal laboratorio esperienziale, come ogni elemento della società umana, dai manufatti al paesaggio antropico, dalle opere d'arte alla fotografia, dalle testimonianze orali ai documenti scritti, possa essere considerato una fonte per lo storico, il quale diventa l'orco di Marc Bloch: «dove fiuta carne umana, là è la sua preda».

I fascicoli personali di orfani e orfane

I documenti d'archivio sono stati, ovviamente, le fonti primarie più importanti per tutte le esperienze laboratoriali condotte. Sono state poste in evidenza ai giovani liceali le caratteristiche salienti dei documenti d'archivio, mettendo in luce l'autenticità e la provenienza dall'immediato contesto storico, che fanno del documento d'archivio una testimonianza diretta di un'epoca. È stato messo in risalto anche il contesto particolare nel quale i documenti sono stati formati, ad esempio gli uffici del comune di Milano (come per i certificati), gli uffici di pubblica assistenza, le parrocchie ecc., offrendo in questo modo una panoramica dettagliata degli attori pubblici e privati coinvolti nell'accoglienza ai minori⁴.

La lettura dei documenti del XIX e del XX secolo oggetto di analisi laboratoriale, ha previsto anche una breve spiegazione sulla diversità degli strumenti di scrittura, la dissomiglianza delle grafie rispetto a quelle odierne, oltre alle caratteristiche proprie di espressione, saluto e convenevoli utilizzate nei due secoli sui quali si è focalizzata l'analisi documentaria. Nonostante le nuove generazioni siano abituate a un utilizzo massivo di supporti informatici, le classi coinvolte hanno mostrato una notevole elasticità mentale e una ottima capacità intuitiva, che hanno ben presto fatto superare agli studenti coinvolti l'iniziale titubanza nella comprensione delle fonti.

Ogni classe di studenti ha avuto a disposizione circa 120 fascicoli di orfani dal XIX al XX secolo per la lettura e l'analisi, composti prevalentemente di documenti seriali, che nell'arco di un secolo e mezzo hanno avuto ben poche variazioni, se non esclusivamente nel loro aspetto formale, e che hanno permesso la raccolta dei dati ritenuti importanti senza interruzione di continuità⁵.

⁴ Ovviamente, l'utilizzo dei documenti d'archivio, che richiederebbe competenze specifiche come la paleografia e la diplomatica per interpretare correttamente la grafia, le forme documentarie, la provenienza, è stato facilitato mediante la conduzione guidata nella lettura collettiva delle fonti utilizzate.

⁵ I dati raccolti degli studenti sono riferiti a nome e cognome dell'orfano, patronimico e matronimico, composizione della famiglia di origine, mestieri esercitati dai familiari, mestiere appreso dall'orfano in istituto, tipologia dell'abitazione e suo dislocamento cittadino, parrocchia di appartenenza, grado di scolarità raggiunto in istituto.

La lettura dei fascicoli personali degli orfani, inoltre, contenenti anche note disciplinari e attività scolari, ha potuto fornire la scoperta dei processi educativi e formativi tra Ottocento e Novecento: testimonianze, materiale didattico, fotografie, lettere e altri documenti legati all'esperienza scolastica, hanno permesso una rappresentazione delle scuole e delle comunità di educazione. La memoria dei sistemi formativi (scuola e lavoro) attuati nell'orfanotrofio maschile dei Martinitt nell'arco di due secoli, ha altresì condotto a una riflessione sul sistema attuale, sui metodi didattici e sulle sfide dell'istruzione odierna, tracciando paralleli tra passato e presente. Sono apparsi sulla scena anche gli insegnanti, il personale parascolastico, con i compiti loro affidati, con una sorta di valorizzazione delle figure educative, da un lato, e l'immedesimazione nelle storie degli allievi, dall'altro.

Infine e in parallelo, è stata fornita agli studenti anche una panoramica della situazione sociale ed economica di Milano nella seconda metà del XIX secolo e nel primo Novecento, sia attraverso la visita guidata al Museo e alle installazioni multimediali, sia attraverso alcune lezioni, fornendo infine una semplice bibliografia in consultazione. Il rimando alla situazione socioeconomica cittadina è inoltre stato realizzato ogni qualvolta i documenti consultati potevano offrirne l'occasione (ad esempio nelle lettere di assunzione o di tirocinio dei Martinitt presso laboratori artigianali di Milano, nelle missive dei familiari superstiti ecc.). Un documento in particolare è sembrato molto utile allo scopo, l'indagine conoscitiva della situazione di provenienza dell'orfano al fine dell'accoglimento o meno in istituto. Da questo documento specifico, presente in tutti i fascicoli, si ricavano importanti informazioni, come il quartiere di residenza della famiglia, il tipo di abitazione, il numero dei componenti (fratelli, sorelle, padre o madre residui), il mestiere esercitato dal capofamiglia o dalla madre vedova, il grado di scolarizzazione del ricoverando, eventuali malattie o situazioni di estrema povertà. Una tipologia di documento seriale, che ha consentito la chiara lettura della configurazione della famiglia popolare di Milano nei due secoli presi in esame.

Allo stesso tempo la documentazione ha fornito indicazioni sulle attività lavorative svolte dalle classi popolari cittadine, mettendo in evidenza anche i cambiamenti verificatisi nelle tipologie dei mestieri, che rispecchiano le esigenze e le richieste sul mercato del lavoro: gli studenti hanno notato come siano scomparsi molti lavori ambulanti o legati a necessità tipicamente ottocentesche – come sellai, carbonai e maniscalchi – sostituiti da lavori connessi sempre più spesso all'espansione dell'industria, come il proliferare del numero dei meccanici dal secondo decennio del Novecento. Anche il lavoro femminile, è stato notato dai dati raccolti, sembra subire una evoluzione, con l'elevazione delle donne dal ruolo di *serventi*, mantenuto sino a tutto il XIX secolo, a quella di operaie nel secolo successivo.

A proposito dei lavori ambulanti svolti per tutto il corso del XIX secolo nelle strade milanesi, una funzione di comprensione immediata da parte degli

studenti è stato fornito dalle fonti fotografiche consultate durante il laboratorio, grazie alle quali essi hanno potuto verificare come una vasta gamma di beni come cibo, vestiti, giornali, giocattoli, oggetti per la casa, fosse venduta da singoli ambulanti che giravano le strade cittadine, così come anche i servizi direttamente offerti dagli artigiani itineranti, arrotini, calzolai, spazzacamini. Un interessante parallelo è sempre scaturito spontaneamente dagli studenti con le fotografie di artisti di strada, musicisti, giocolieri e intrattenitori diversi, che si esibivano, e si esibiscono ancora oggi, nelle piazze e nelle strade. Alcuni mestieri, di non immediata comprensione, hanno avuto necessità di ulteriore spiegazione, essendo del tutto scomparsi, come l'accenditore di lampade a gas, per esempio, le lavandaie dei Navigli e le lavoratrici del settore tessile (dalle tessitrici alle sarte, alle ricamatrici, alle guantaie, *passamanarie*, sino alle piccole *piscinine*⁶.

Fonti orali e iconografiche

Relativamente alle altre fonti utilizzate per la realizzazione dei percorsi laboratoriali, senza alcuna pretesa di affrontare un discorso teorico-metodologico, porrei l'attenzione, in primo luogo, sulla circostanza di come l'utilizzo di fonti orali abbia rappresentato un elemento prezioso, soprattutto per il legame sensibile con le testimonianze dirette e soggettive delle esperienze, dei pensieri e delle emozioni delle persone che hanno vissuto determinati eventi o periodi storici. Queste testimonianze, adeguatamente filtrate e analizzate, hanno potuto arricchire considerevolmente la comprensione del passato da parte degli studenti. Gli alunni si sono spontaneamente resi conto che le fonti orali, se raccolte ed esaminate in modo accurato e critico, possono essere estremamente preziose nella ricostruzione storica, soprattutto quando integrano e arricchiscono le informazioni delle fonti documentarie tradizionali⁷.

Nelle esperienze laboratoriali al Museo, sono state utilizzate, come detto

⁶ Pochissimo traspare nei documenti dell'archivio storico dei Martinitt sulle organizzazioni e sui movimenti sindacali di fine XIX secolo e sull'affiliazione di eventuali orfani dell'istituto ai movimenti o alle società di mutuo soccorso. Solo la vicenda di un orfano, Enrico Vaghi, tra i cui oggetti personali furono trovati opuscoli di propaganda anarchica, ci restituisce uno spaccato della Milano di fine Ottocento. A causa degli opuscoli, il Vaghi venne espulso dall'orfanotrofio nel 1892 perché ritenuto troppo pericoloso per la comunità. Il dossier è in Archivio Storico dell'orfanotrofio dei Martinitt, fascicoli personali, cart. 120.

⁷ Cfr. P. Clemente, *Le parole degli altri. Gli antropologi e le storie della vita*, Ospedaletto (Pisa), Pacini, 2013 e in campo internazionale l'ormai classico volume di M. Frisch, *A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History*, Albany, State University of New York Press, 1990. La storia orale è diventata una pratica fondamentale nella ricerca storica contemporanea, anche nella teorizzazione di Jerzy Topolski, il quale, come noto, nel suo rigoroso e critico approccio multidisciplinare, ha attinto a una vasta gamma di fonti primarie e secondarie.

poco sopra, anche fonti iconografiche e risorse visive, quali dipinti, fotografie, disegni, cartine, cercando di mostrare agli alunni l'apporto di informazioni differente e mediato di queste fonti, rispetto alle informazioni fornite dai documenti d'archivio; nell'utilizzo delle risorse iconografiche è stata compresa, per ovvia ragione, l'analisi simbolica e visiva delle opere prese in esame.

La fisicità della fonte iconografica, soprattutto della fotografia, offrendo una prospettiva visivo-illustrativa, è riuscita molto spesso a destare curiosità e interesse maggiori rispetto al documento scritto. Dettagli sulla società, sulle persone, sui costumi e sulle tendenze culturali del periodo in cui sono stati realizzati gli oggetti iconografici (sia per i dipinti, sia per le fotografie), hanno potuto apportare, anche agli occhi inesperti degli alunni liceali, informazioni precise e circostanziate, che vanno oltre la semplice narrazione testuale, la integrano e la rendono maggiormente comprensibile. Naturalmente è stato necessario e importante soffermarsi sulla considerazione del contesto in cui l'oggetto iconografico venne prodotto, e sulla interpretazione fornita dall'autore, entrambe soggette alle influenze di scuola o alle idee dell'artista o del creatore.

Devo evidenziare che soprattutto la fotografia si è rivelata, nei percorsi laboratoriali, una fonte straordinaria per la comprensione del momento storico preso in esame, per la capacità di offrire una rappresentazione visiva immediata. La fotografia ha un impatto significativo e fornisce agli allievi una finestra diretta sul passato e una testimonianza concreta degli eventi, delle persone e dei luoghi. La fotografia ha fornito anche importanti riscontri e riconoscimenti di luoghi della città trasformatisi nel corso del tempo, di strade, di architetture, dei mezzi di locomozione ecc. Le centinaia di fotografie prese in esame, negli archivi del Museo e dell'Associazione ex Martinit ed ex Stelline, infatti, hanno condotto gli studenti spontaneamente ad osservare i cambiamenti della città, delle infrastrutture e delle condizioni sociali nel corso delle generazioni, facendo scaturire a volte anche la ricerca personale degli allievi tra gli album fotografici e le foto di famiglia.

Anche nel caso della fotografia, è stato importante accennare all'influenza o semplicemente al punto di vista dell'autore, alla manipolazione o alla committenza delle immagini. Allo stesso modo, anche gli oggetti di uso quotidiano ritratti nelle fonti iconografiche possono rappresentare documenti importanti per la storiografia e per le modalità di divulgazione scolastica: utensili da cucina, abbigliamento, attrezzi e oggetti domestici, così come le merci e i manufatti commerciali di altre epoche, possono rivelare aspetti della vita quotidiana, delle tradizioni familiari e delle pratiche sociali e costituire una sorta di vera e propria meraviglia e scoperta agli occhi di allievi disabituati a percorrere tracce storiche⁸.

J. Topolski, *Metodologia della ricerca storica*, Bologna, Il Mulino, 1975; J. Topolskij, *Narrare la storia. Nuovi principi di metodologia storica*, Milano, Bruno Mondadori, 1997

⁸ Il museo che desta meraviglia: cfr. N. Kotler, P. Kotler, *Marketing dei musei, obiettivi,*

Conclusioni

Sette anni di laboratori didattici, attuati con 150 classi di scuole medie superiori di Milano e provincia, hanno prodotto centinaia di file, con i dati raccolti direttamente da oltre 6.000 fascicoli personali degli orfani e delle orfane milanesi, dal 1800 al 1959.

I dati raccolti dai documenti sono stati elaborati dagli studenti in grafici, tabelle e istogrammi, nei quali vengono riportati gli elementi salienti da loro stessi evidenziati (anni di permanenza nell'istituto, scolarità raggiunta, mestieri appresi, composizione del nucleo familiare di provenienza e situazione economica). Il lavoro di ogni classe viene completato con le interviste strutturate a ex Martinitt e ex Stelline, in un fruttuoso incontro di memoria orale, da un lato, e di scoperta di una società diversa da quella attuale, dall'altro. Una preziosa congerie di dati, grafici e documenti, incentrata soprattutto (ma non solo) sulle attività lavorative della classe popolare, a partire dai mestieri scelti dagli orfani, sino a quelli dei loro familiari e dei datori di lavoro.

Il lavoro di divulgazione storica e di PCTO degli scorsi anni, costituisce la base di un sito dedicato (con particolare riguardo alle antiche tipologie di lavoro) dal titolo <www.lamemoriadellavoro.it> con centinaia di file⁹.

I file prodotti sono stati supervisionati e resi omogenei dal lavoro di post produzione del Museo e, per scelta, per ottimizzare il lavoro e il coinvolgimento di qualunque fruitore in una storia che parta dal basso, tutti i documenti e i prodotti sono a disposizione liberamente e gratuitamente con licenza CC BY SA. *Creare e divulgare cultura attraverso la memoria collettiva* è il titolo del progetto messo in atto, emblematico per la disseminazione proposta e aderente ai principi della Public History. Il progetto ha avuto come scopo quello di avvicinare le nuove generazioni all'utilizzo delle fonti documentarie e della memoria orale e quello di mettere a disposizione e in libera fruizione i materiali prodotti.

I risultati ottenuti con le scuole coinvolte sono stati molteplici, sintetizzabili, a mio parere, in una delle azioni fondamentali che un museo dovrebbe proporre al pubblico, ossia quella di destare meraviglia:

traguardi, risorse, Torino, Einaudi, 2004, p. 48. Al proposito, un laboratorio per le classi elementari attivato qualche anno fa nel Museo Martinitt e Stelline aveva come titolo *Quanto tempo fa era l'Ottocento* e metteva in risalto l'esistenza o la mancanza di oggetti di uso quotidiano nel XIX e nel XX secolo rispetto al tempo attuale (dal televisore, al grammofono, ai film muti, sino al digitale e al web), creando grande curiosità e stupore negli alunni.

⁹ Mi sembra superfluo sottolineare quanto la presenza online sia sempre più importante. Progetti di storia digitale, siti web, podcast e utilizzo dei social media offrono una modalità moderna e accessibile per condividere e coinvolgere il pubblico giovanile, rendendo la storia più inclusiva e rilevante. Un caso di raccolta importante di podcast dagli archivi italiani è rappresentato da *Archivissima*, che si svolge annualmente in giugno ed è molto partecipata da docenti, archivisti e storici a livello nazionale.

- la meraviglia iniziale degli studenti nel prendere tra le mani documenti antichi
- lo stupore nel leggere le vite di ragazzi della loro stessa età, ma di due secoli or sono
- l'entusiasmo nel riuscire a leggere i documenti e a capirli
- l'abilità nell'interpretare i dati raccolti
- la scoperta del fare storia, attraverso documenti di persone reali e non solo di protagonisti letterari
- e, per noi tutti cosa molto gratificante, la richiesta di tornare l'anno successivo per lo svolgimento di un nuovo percorso di PCTO, alla scoperta di altre vicende storiche dal basso.

Bibliografia

- Belvedere M., Cenedella C. (eds.), *La storia va in scena. Appunti di museologia dal percorso di realizzazione del Museo Martinitt e Stelline di Milano*, Sondrio, Ramponi arti grafiche, 2012.
- Clemente P., *Le parole degli altri. Gli antropologi e le storie della vita*, Ospedaletto (Pisa), Pacini, 2013.
- Frisch M., *A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History*, Albany, State University of New York Press, 1990.
- Kotler N., Kotler P., *Marketing dei musei, obiettivi, traguardi, risorse*, Torino, Einaudi, 2004.
- Topolski J., *Metodologia della ricerca storica*, Bologna, Il Mulino, 1975.
- Topolskij J., *Narrare la storia. Nuovi principi di metodologia storica*, Milano, Bruno Mondadori, 1997.

Anna Consiglio*

L'archivio partecipato, tra ricostruzione delle fonti e memoria collettiva:
“La Tanzi nella storia d'Italia” (1799-2011) – un caso di studio

ABSTRACT: This contribution intends to present the interactive and transgenerational laboratory experience relating to setting up a documentary exhibition about the history of the “Luigi Tanzi” Institute, located in the province of Bari (Apulia, South of Italy), founded in 1799 following an act of generosity by a private illiterate citizen, as well as one of the oldest secular educational institutions in the province of Bari, according to the innovative approach of Public History.

KEYWORDS: history of education, historical-educational heritage, Italy, XVIII-XX century, school Archives.

Introduzione

Nell'ultimo decennio, non solo in Italia, la fenomenologia dell'accesso alle raccolte archivistiche ed agli istituti di conservazione documentaria evidenzia un sempre maggiore interesse da parte di un pubblico non accademico, con finalità assai diversificate, che esula dal tradizionale intreccio tradizione/cambiamento di cui si è finora alimentato il rapporto con l'utenza.

Indubbiamente, le progettualità didattiche sulle fonti storiche, che implicano – nella precipua dimensione laboratoriale ed interattiva – la prossimità concreta delle scolaresche con il *documento*, nella sua *facies* analogica e nella sua consistenza materiale, rappresentano una delle forme di approccio non specialistiche più diffuse , accanto alle ricerche genealogiche di cittadini e alle indagini tese alla difesa di interessi legittimi e/o diritti soggettivi dei singoli o di portatori di interesse pubblico.

* Anna Consiglio è Phd Student del 39° ciclo in “Scienze delle Relazioni Umane”, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”. Dirigente Scolastico con laurea in filologia classica; scienze dell'educazione e formazione (Bari); psicologia cognitiva applicata (Padova). Corso di Specializzazione in archivistica, paleografia e diplomatica (Archivio di Stato di Bari). ORCID: 0009-0003-8505-2220, anna.consiglio1@gmail.com.

Si può ragionevolmente affermare che negli archivi storici – anche in quelli scolastici – la prospettiva di valorizzazione dei risultati della ricerca storica applicata nei contesti sociali, abbia trovato una sua dimensione di considerevole rilievo, in particolare con l'approccio della *public history*, che statutariamente ricorre a «pratiche “scientifiche” e critiche» degli storici anche fuori dall'accademia»¹.

Tale assunto è ancora più determinante se si considera che, a differenza delle raccolte museali, i complessi documentari come «prodotto merce, non sono mai stati strumenti di diffusione, ma soltanto di conservazione della cultura scritta»².

D'altronde, l'Istituzione scolastica, in quanto istituto conservatore, ha anche il compito di valorizzare l'Archivio storico come contenitore all'interno di una realtà architettonica fisica e di integrarlo nella pratica didattica ed educativa, senza dimenticare i flussi documentali prodotti nello svolgimento delle sue attività istituzionali, che costituiscono l'archivio corrente e di deposito. Si tratta di tre dispositivi ontologici, tre stati con una loro precisa identità e funzione archivistica, caratterizzati da un legame inscindibile di sedimentazione della memoria e della storia di un soggetto istituzionale – e, soprattutto nel caso di una Scuola, di una comunità.

1. Il framework teorico: ambiente di apprendimento, pratiche educative e public history

La teoria della didattica e lo studio delle pratiche educative nei contesti di apprendimento formale, rivolti, in particolare al segmento scolastico del primo ciclo di istruzione, hanno da tempo affermato la centralità, nell'agire didattico e nella sottesa dimensione progettuale, di un idoneo ambiente di apprendimento – inteso come luogo fisico e luogo mentale³ – finalizzato al raggiungimento del successo formativo per tutti e per ciascuno.

Nei documenti ministeriali, in particolare nelle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (2018), è riconosciuto il valore aggiunto della dimensione esperienziale ai percorsi formativi dell'istruzione: «anche dalle testimonianze raccolte nei territori sono emerse esperienze significative, unitamente alla fatica di traghettare la didattica verso proposte, organizzazioni, ambienti di appren-

¹ S. Noiret, *A proposito di Public History internazionale e dell'uso-abuso della storia nei musei*, «Memoria e Ricerca», 1, January-April 2017, pp. 3-20, p. 12.

² I. Zanni Rosiello, *Gli Archivi di Stato: una forma di sapere «segreto» o «pubblico»?*, «Quaderni storici», 16, 47 1981, pp. 624-638.

³ A. Carletti, A. Varani, *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie*, Trento, Erickson, 2007.

dimento che valorizzino l'autonomia e la responsabilità degli allievi e siano capaci di sviluppare conoscenze e abilità significative e competenze durevoli».

Nella didattica di laboratorio storico sulle fonti, il documento d'archivio costituisce l'elemento portante di una dialettica tra passato e presente, con nuove significazioni e relazioni che dischiudono nuove ermeneutiche nel nesso tra la memoria collettiva e l'appartenenza ad un gruppo sociale⁴ (la scuola, la comunità).



Tuttavia, per superare l'approccio epistemologicamente descrittivo delle discipline dei beni culturali è necessario superare la rappresentazione della realtà di tipo uninominale ed alla rigida tassonomia gerarchica dei linguaggi specialistici, per approdare ad una comunicazione integrata ed accessibile.

La proposta teoretica della *public history* – in questo specifico ambito – risulta decisiva nel coinvolgimento del target di riferimento (scuola ed extra-scuola), che si fa esso stesso interlocutore e parte integrante della costruzione di questa stessa realtà «una storia come un racconto per tutti i pubblici e raccontata con tutti gli strumenti che si possono avere oggi a disposizione»⁵.

⁴ F. Rocchetti, *Disporre del passato: contributi della psicologia allo studio della memoria nella relazione sociale*, «Il capitale culturale», 22, 2020, pp. 63-79.

⁵ S. Pavone, Giovani, *Studenti, Public History*, «Il capitale culturale», 22, 2020, pp. 13-20.

<p>Destinatari: classe terza di scuola secondaria di primo grado Personale scolastico: 1 docente esperto referente + 1 docente di classe abilitato in materie letterarie + 1 docente di sostegno; 2 collaboratori scolastici; Approccio metodologico laboratoriale interattivo: Coinvolgimento attivo degli alunni con bisogni educativi speciali Approccio interattivo finalizzato ad un compito di realtà (realizzazione di un prodotto/ evento) Setting di lavoro individuale o di gruppo con strumenti e materiali adeguati allo svolgimento delle singole fasi di sviluppo; Autonomia nello svolgimento delle attività e assunzione di responsabilità sul risultato; Applicazione integrata di abilità operazionali e cognitive; Uso contestualizzato delle conoscenze teoriche per completare attività pratiche Collaborazione tra pari nelle diverse fasi progettuali Verifica: realizzazione di prodotto/evento mostra documentaria sulle vicende storiche dell'Istituto, con supporti espositivi, grafiche e videoinstallazioni a cura degli studenti; coinvolgimento della comunità locale nel reperimento delle fonti scritte e orali; Valutazione: – feedback di gradimento, frequenza alle attività, compimento dei task di fase (alunni); – impatto sulla comunità (partecipazione, visibilità dell'evento sui media, ecc...)</p>

Fig. 1. Quadro SEQ Quadro V* ARABIC 1 – Caratteristiche dell'intervento progettuale

La ri-scoperta della identità e delle vicende di un istituto scolastico che principiano dai moti napoletani e nel complesso intreccio della storia delle istituzioni e della comunità di appartenenza, giungono ai giorni nostri attraverso un flusso pressoché ininterrotto di accadimenti, luoghi, fatti e persone, passa necessariamente attraverso una riflessione di curvatura interdisciplinare sul racconto e sulla divulgazione, ma anche sul setting in cui avviene il processo attraverso cui si instaura il flusso comunicativo primo, tra docente e discente, tra ‘specialista’ e ‘pubblico’.

In questo precipuo aspetto, il ruolo dell'ambiente di apprendimento, inteso come «conceitto costruttivista che indica un complesso di apparati – concettuali, psicologici e sociali (prima ancora che tecnologici e strumentali) idonei a facilitare il prodursi di processi di apprendimento mediante esperienze autentiche, forme di *problem solving*, attività collaborative con visioni multiprospettiche dell'aspetto studiato»⁶, risulta sintonico con la necessità di proporre un modello in cui le pratiche dello storytelling e la comunicazione coinvolgente incontrino la scientificità dei contenuti storici e dove l'accessibilità al dato storico non abdichi alla esattezza di fonti e fatti⁷.

⁶ G. Bonaiuti, A. Calvani, *Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata su evidenze*, Roma, Carocci, 2017.

⁷ C. Moroni (ed.), *La Public History tra temi, strumenti e pratiche*, «Officina della storia», 21, 2019.

2. Un oggetto complesso – l'archivio storico della Scuola “Luigi Tanzi”

2.1 L'archivio scolastico tra valorizzazione e dispersione documentaria

I complessi archivistici che si formano e si conservano all'interno dello stesso soggetto produttore, come ad esempio è accaduto per la Scuola “Luigi Tanzi”, soprattutto in ragione del lungo periodo di vita, presentano delle specificità e delle caratteristiche tipiche, di cui è necessario tenere debito conto.

Se, da una parte, infatti, essi sono a pieno titolo riconducibili alla definizione di *beni culturali*⁸, in quanto archivi storici e siano ricompresi all'interno flusso documentale ed informativo delle Istituzioni scolastiche⁹, è innegabile che – rispetto a quanto accade nei tradizionali istituti di conservazione – spesso siano soggetti a fenomeni di dispersione documentaria, per trascuratezza (sottrazioni/furti), per mancanza di programmi formativi specifici del personale amministrativo, per la scarsa disponibilità di fondi destinati ad iniziative di promozione e valorizzazione ed, infine, anche per una generale mancanza di interesse nei confronti delle altre Istituzioni¹⁰.

Tale constatazione è ancor più significativa per l'Istituto “Luigi Tanzi” – come si vedrà più avanti – fondato nel 1799 a seguito di un atto di liberalità di un privato cittadino analfabeta, Luigi Tanzi (o Tanza), rappresenta uno degli episodi più antichi di istruzione laica in età moderna, all'interno della provincia di Bari.

In assenza di ricognizione puntuale da parte della storiografia locale sulle vicende della scuola, il fondo archivistico storico conservato presso l'Istituto ha costituito, inevitabilmente, il punto focale dell'esperienza di ricerca e documentazione, per la sua ricchezza – nella varietà – delle residue unità archivistiche conservate senza criterio d'inventario: dall'atto testamentario privato settecentesco, alle raccolte originali di leggi e decreti tra otto e novecento; dalla pubblicistica a stampa (annuari, rendiconti, discorsi commemorativi, ecc.), ai registri degli alunni e dei docenti, nonché delle circolari e note dell'amministrazione scolastica durante il Ventennio. Rilevante anche l'ottima conservazione delle planimetrie dell'edificio scolastico in uso nel primo trentennio del Novecento e la raccolta delle delibere dell'ordinaria amministrazione scolastica (1900-1970).

⁸ Codice dei beni culturali e del paesaggio, art. 10, legge 6 luglio 2002, n. 1371.

⁹ Linee guida per la gestione documentale nelle Istituzioni scolastiche (nota congiunta M.I. e MIC n. 3868 del 10.12.2021)

¹⁰ M.I. Venzo, *Archivisti e Didattica, un rapporto complesso*, «Saggi» 97, 2010, Ministero per i beni e le attività culturali, Direzione generale per gli archivi, pp. 6-12: «infine, ma non ultimo fattore, l'assenza di un centro di riflessione ed'orientamento operante a livello nazionale, che fornisca indicazioni, strategie e indirizzi non vincolanti, ma in grado di mettere in campo reti di rapporti e collaborazioni su scala più vasta di quella praticabile dai singoli istituti o, più spesso, dai singoli funzionari».



Fig. 2. Alcune tipologie documentali presenti nell'Archivio storico della "L. Tanzi"

Il coinvolgimento di studenti ed ex studenti, dei loro parenti e dei collezionisti sul territorio, amministrazione locale ed il ricorso alle serie conservate nell'Archivio di Stato di Bari, ha reso possibile superare in parte le lacune generate dai cospicui fenomeni di dispersione documentaria, di cui si è detto prima. Attraverso i singoli apporti di documenti ed immagini è stato possibile ricostruire la successione cronologica degli eventi fondamentali della storia dell'Istituto, le cui vicende, inevitabilmente, si intrecciano con la storia della comunità, ma riflettono anche l'avvicendamento delle riforme e dei provvedimenti in materia di istruzione pubblica, a cavallo tra due secoli.

Rilevanti anche le sinergie instaurate con altri soggetti conservatori, come l'Archivio Storico del Comune di Mola di Bari, l'Archivio Storico Diocesano e la collaborazione con enti del terzo settore, come la locale sede dell'Associazione nazionale combattenti e reduci.

Un altro momento assai significativo per le sue ricadute progettuali è stato il sopralluogo condotto presso la sede precedente dell'Istituto – ove, nel frattempo era stato ospitato un altro istituto scolastico – di cui si aveva contezza dalle citate planimetrie (risalenti agli anni Trenta del Novecento): gli studenti, accompagnati da anziani ex alunni hanno visitato le aule, ascoltandone i racconti, fotografando gli ambienti per condurre una comparazione con gli scatti d'epoca messi a disposizione da un collezionista.

Particolare attenzione è stata riservata al ricordo marmoreo con epitaffio dedicato agli studenti caduti nel primo e secondo conflitto mondiale, insigniti di onorificenze al valore: la lettura dei registri degli alunni e della trascrizione

discorso di inaugurazione di una delle due lapidi pronunciato dal Capo d'Istituto del tempo, ha consentito di attivare una forma ‘vicaria’ di *place identity*¹¹, attraverso il coinvolgimento di processi affettivi, cognitivi e comportamentali nella identificazione e lettura di un luogo dai forti significati simbolici e sociali, mediante la navigazione spaziale, la rappresentazione mentale e la descrizione spaziale.

2.1 *Le vicende della “Luigi Tanzi” – appunti per un profilo storico-istituzionale*

La lettura e l’analisi di una copia dell’annuario scolastico (1923/24), corredato da brevi notizie sulla storia della Scuola, ha costituito un primo painlesso per elaborare una cronologia – documentaria prima e evenemenziale dopo – che sintetizzasse gli snodi fondamentali dell’Istituzione.

«Alla memoria / di Luigi Tanzi / che / figlio del popolo / analfabeta / in tempi bui e nefasti per la patria / dotò la citta natia / di un istituto di pubblica istruzione»¹².

L’epigrafe – impressa sulla pagina incipitaria a firma del prof. Stanislao L’Abbate¹³ – al di là dei sostrati ideologici tipici di una certa storiografia oleografica (l’opuscolo risale al Ventennio), delinea efficacemente il sodalizio che lega il nome di Luigi Tanzi alla Scuola Tanzi, configurabile storicamente ed idealmente come una *reductio ad unum* identitaria, oltre che onomastica.

Legato, opera pia, istituto d’istruzione, scuola regificata, la Tanzi ha, di fatto, congiunto *ab origine* la sua vicenda storico-istituzionale al nome e ai destini del suo primogenio e remoto evergete, la cui biografia sfocata, dalla incerta firma, ben si attaglia al profilo di un personaggio ideale – il contadino analfabeta, che, ardente di amor patrio, si fa benefattore dell’educazione laica per la gioventù – in seno a quella prosopografia pedagogica e civile che riscuote ampio consenso nello *Zeitgeist* Otto-Novecentesco¹⁴.

¹¹ H.M. Proshansky, *The City and Self-Identity*, «Environment and Behavior», 10, 2, 1978, pp. 147-169.

¹² S. L’Abbate, *Annuario della Scuola Complementare Pareggiata “Luigi Tanzi”*, Monopoli, Laboratorio d’arti grafiche Franco Ippolito, 1925.

¹³ Stanislao L’Abbate (Polignano, 27 giugno 1868 – Napoli, 15 gennaio 1949), diresse l’Istituto dal 1911 al 1938. Fu il centro propulsore della rinascita della Scuola Tecnica, ottenendone prima il pareggiamiento (1914) e poi la regificazione (1935). Docente di Lettere Italiane, Storia, Geografia e Cultura Fascista, operò in sinergia con le autorità locali, aderendo ai riti collettivi di propaganda e di controllo del regime, creando efficacemente una fitta rete sociale di sostegno e di promozione delle numerose iniziative e diverse attività scolastiche e parascolastiche della “Luigi Tanzi”.

¹⁴ Vetrina dell’incontro tra cultura tradizionale e cultura fascista, l’Annuario scolastico vive nei primi anni del fascismo una nuova stagione, quale fonte più scoperta e sintomatica del rap-

Tale paradigma si riflette negli studi storici locali coevi, dove all'inconsistenza dei dati documentari sulla vita del personaggio sopperisce la dovizia dei dettagli sulle vicende dell'Istituto, perlopiù tratti dal già citato Annuario¹⁵, con l'eccezione del noto Testamento del 4 di luglio 1799 – spesso peraltro citato in via indiretta – in cui Luigi Tanzi del fu Stefano affida al calamo di Gregorio Arsieri le sue ultime volontà, «per causa di non saper scrivere»¹⁶. L'atto, comprensivo di inventario, «trovasi alligato al verbale di apertura del Notaio Russo Vito Allegrino in data vent'otto Luglio 1800». Pasquale Trizio, la cui opera di cognizione degli atti notarili sull'argomento non può dirsi esaustiva¹⁷, ma certamente, come vedremo, preziosa per il valore degli inediti proposti, afferma di non aver riscontrato la presenza del suddetto testamento negli atti del citato Notaio; tuttavia, di una susseguente dichiarazione di atto pubblico delle volontà del Tanzi, vergata dal Notar V.N. Capozzi (28 luglio 1800), si apprende in un successivo instrumentum a firma del Notaio G.O. Peconio (1802)¹⁸.

Nell'Archivio Storico della Scuola Secondaria di I grado “Alighieri-Tanzi”, già “Luigi Tanzi”, è presente una copia del testamento originale, a costituire l'*incipit* simbolico ed ideale di una singolare vicenda educativa, a più voci definita come tra le più antiche del Regno.

In esso, il Tanzi dispone che¹⁹, in caso di morte in età pupillare del suo unico figlio ed erede universale, Vito Stefano e al verificarsi determinate con-

porto tra vecchia e nuova Italia, nell'ossequio ad un patrimonio ideologico istituzionale accumulato nelle precedenti generazioni scolastiche, “che non si rivolge contro la cultura fascista, ma svolge tranquillamente la trama dei valori tradizionali entro la trama della Nuova Italia in cammino” (M. Isnenghi, *L'Italia del Fascio*, Firenze, Giunti, 1995, pp. 163-164). Nelle redivive cronistorie d'Istituto, ad esempio, la mitografia del contadino-patriota di ambito liberale, patriottico, nazionalista si conciliava perfettamente con l'immagine del contadino-soldato del primo conflitto mondiale e con il modello *fascista perfetto* (cfr. la prolusione del prof. L'Abbate sulla commemorazione degli alunni della Tanzi periti nel primo conflitto mondiale in *Per un educatore. Stanislao L'Abbate*, a cura del comitato per le Onoranze di Mola di Bari, Molfetta, 1939 p. 46 ss.

¹⁵ Cfr. le pagine dedicate dal Desantis, il cui nonno fu docente di Geografia e Lingua Francese, nonché direttore dell'Istituto, in G. Desantis, *Ricordi Storici di Mola di Bari*, Napoli, 1880, pp. 147-148, probabilmente fonte primaria per la breve cognizione del L'Abbate (*Annuario della Scuola Complementare Pareggiata “Luigi Tanzi”*, cit.), la quale è fonte diretta per la monografia di N. Uva, ex alunno della Scuola (cfr. N. Uva, *Saggio storico su Mola di Bari*, Bari, Dedalo, 1964, pp. 35-37), a sua volta fonte indiretta per F.P. De Ceglia, *Scienziati di Puglia*, Bari, Adda, 2007, p. 248.

¹⁶ I riferimenti alle volontà testamentarie del Tanzi sono tratti dalla copia del documento conservata nell'Archivio storico dell'Istituto, gentilmente messo a disposizione dal Dirigente Scolastico prof.ssa Cinzia Brunelli.

¹⁷ P. Trizio, *Frammenti di storia molese*, Bari, Gelsorosso, 2012.

¹⁸ ASB., Atti notarili, Notar V.O. Capozzi, scheda 053, 11 agosto 1802.

¹⁹ Nella copia dell'*instrumentum* non figura alcuna menzione del sacerdote Domenico Pepe, che, secondo il Desantis, sarebbe stato l'ispiratore di tale indicazione (cfr. Desantis, *Ricordi Storici di Mola di Bari*, cit, p. 147).

dizioni, l'intero suo patrimonio confluiscia in un legato, al fine di istituire in perpetuo una scuola pubblica per l'educazione gioventù nella città di Mola, definita mia patria.

Allo scopo, indica tre Rettori (lingua latina, filosofia e matematica, diritto civile, canonico e del regno), da nominarsi per pubblico concorso e in base ai fondi disponibili, quali componenti del corpo docente, previa approvazione dell'Arciprete e di due Primicerii pro tempore del Capitolo della città.

La gestione amministrativa, che sarà motivo di aspre contese giurisdizionali ed amministrative nei decenni successivi²⁰, è demandata a due ecclesiastici e a due laici gentiluomini, con carica elettiva pubblica, a scadenza e compiti di rendicontazione quadriennali.

Sono tempi difficili per la comunità, non solo sotto il profilo dell'istruzione pubblica: a quasi cinque mesi esatti dall'inizio della rivolta del '99, che, per la maggioranza della popolazione si tradusse in una violenta e disperata opposizione contro i privilegi dei maggiorenti²¹, fomentata da un clima di sospetto e di vendette personali²², l'Università di Mola, già provata da un decennio di crisi economica generale nel Regno di Napoli e nella Terra di Bari e dall'immobilità miope di una classe dirigente avida, arroccata sulle sue posizioni di potere, continua la sua deriva produttiva e di inasprimento fiscale, durante l'occupazione francese e nella susseguente restaurazione borbonica, con conseguenze soprattutto sulle categorie rurali minori e sulle classi lavoratrici²³.

Nel 1782²⁴, il nome del magn. Luigi Tanza²⁵ figura (accanto all'importo di 50 scudi), nella lista dei benestanti stilata dal sindaco D. Donantonio Vitulli per ripianare il danno erariale ad opera di D. Vito Matteo Martinelli, il quale, accordandosi con i panettieri, aveva acquistato grano privatamente col denaro pubblico, allo scopo di rivendere il pane a prezzo maggiorato. Ancora nel dicembre dello stesso anno, Tanza risulta tra i ratizzati per provvedere all'annona frumentaria (50 ducati): doveva trattarsi di un fenomeno diffuso, assieme ad altre forme di malversazione di quegli anni. Altre possibili notizie

²⁰ Cfr. ad esempio l'opuscolo polemico di M. Berardi, *Nuove pretensioni e nuovi abusi del Municipio di Mola di Bari sopra un istituto di istruzione pubblica*, Bari, Gissi, 1875.

²¹ G. Padovano, Il Decennio Francese a Mola (1806-1815), in R. Lasalandra et al., *Pagine di storia molese*, Fasano, Schena, 1978, pp. 258-259.

²² Ivi, p. 265: «Ritengo pertanto che se mai la sollevazione molese potette avere un obiettivo comune a tutte le classi, esso fu forse rappresentato dal dominio delle 'sostanze altrui'».

²³ Sul trascinarsi di tale stato di cose ancora nei primi anni dell'età napoleonica, si veda, a questo proposito, lo studio-ricerca di Vitangelo Bisceglia sulle condizioni di vita dei poveri in Terra di Bari («Statistica del Reame di Napoli del 1811»): cfr. A.C. Rago, *Mola e la Terra di Bari in età napoleonica*, Fasano, Schena, 1995, p. 98.

²⁴ A.C. Rago, *Economia e politica a Mola tra la fine del XVIII e l'inizio del XIX secolo*, in Lasalandra et al., *Pagine di storia molese*, cit., pp. 156-159.

²⁵ Nei documenti coevi il testatario è indicato con il nome di Luigi Tanza, figlio del fu Stefano Tanza e di Antonia Santa Croce (cfr. ad es. ACM, *Registro dei morti*, 1760-1800), così come nel D. 2 giugno 1814, «Per lo stabilimento di una scuola secondaria in Mola di Bari».

sulla cospicuità del patrimonio del testatore emergono, tra l'altro, dalle nuove acquisizioni documentarie ad opera di P. Trizio²⁶: nel 1777 un Luigi Tanza, fu Stefano, compare nel ruolo di creditore in una vicenda di esazione debitoria per una somma complessiva di 300 scudi, prestati in parti uguali, nel 1775, a mastro Lorenzo dal Popolo e mastro Giuseppe Galione²⁷. La vicenda si trascinerà per qualche tempo, finché i debitori, minacciati di carcerazione, accetteranno di comporre la controversia.

Osteggiata dalla mentalità comune – in quanto potenziale distrattore della forza-lavoro dalle attività produttive – e oggetto della diffidenza da parte del tradizionale monopolio del clero – l'istruzione pubblica secolare si presenta caratterizzata dalla polarizzazione dei grandi centri urbani, intorno a cui gravita il mondo studentesco, che inevitabilmente – in una popolazione a maggioranza analfabeta ed impegnata in attività agricole e marittime – si configura come una cerchia elitaria e censitaria.

Nello stato di popolazione del 1754, notiamo che i pochi studenti (quattro in tutto) presenti costituiscono addirittura un fuoco a sé e detengono un reddito tra i più alti in assoluto²⁸; Mezzo secolo dopo apprendiamo che nella diaspora studentesca molana è presente anche una donna²⁹.

In questo quadro di frammentazione istituzionale, economica, amministrativa ed educativa il lascito del Tanzi costituisce una discontinuità tanto nella sua configurazione giuridica – un monte destinato non ai maritaggi o ad altre tradizionali forme di solidarietà sociale cittadine³⁰ – quanto nella dichiarazione d'intenti laica, in qualche misura percepita dai posteri come contigua ai principi ispiratori del Progetto di Riforma Organica dell'ordinamento scolastico murattiano³¹.

A ridosso di una stagione politicamente effervescente, oltretutto, per i na-

²⁶ ASB, Atti Notarili, Notar V.A. Russo, scheda 039, 8 febbraio 1775 e 28 luglio 1777.

²⁷ Un Giuseppe Galione/Galeone, falegname, protagonista dei fatti del '99, è censito nel repertorio di P. Di Bari, *Mola e i molesi nel Risorgimento*, Molfetta, Scuola tipografica Istituto provinciale Apicella per sordomuti, 1961, p. 48.

²⁸ Es. Martinelli Vitangelo di 19 anni (127 ducati) e Nicolò Maria (187 ducati); cfr. A. Caputo-Gerardi et al., *Condizioni sociali ed economiche a Mola nella seconda metà del 1754*, in Lasalandra et al., *Pagine di storia molese*, cit.

²⁹ Cfr. i nomi presenti in C.A. Rago, *Mola e la Terra di Bari in età napoleonica*, Fasano, Schena, p. 104; Giuseppe Desantis, Vito Vincenzo Gentile (in *Napoli per studi*), Orsola Battista (in *Napoli per Conservatorio*); Nicola Martinelli, Raffaele Pesce, Nicola Ruggiero, Giulio Ruggiero (in *Conversano per studi*); Gaetano Ruggiero e Paolo Pesce (generalmente menzionati ‘studenti’).

³⁰ Secondo il Garruba, tra XVII e XVIII secolo, in Mola vi erano un Ospedale, 4 monti di maritaggio e un monte frumentario che non sopravvisse agli eventi del 1799 (M. Garruba, *Serie critica de' Sacri pastori Baresi*, Bari, Tip. Fratelli Cannone, 1844, pp. 863-864); cfr. anche R. Lasalandra, *Istituzioni ecclesiastiche a Mola nel XVI e XVII secolo*, in R. Lasalandra et al., *Pagine di storia molese*, cit.).

³¹ Sulle caratteristiche della Riforma cfr. *Atti del 2° convegno di Studi sul Risorgimento in Puglia, Il Decennio Francese in Puglia, 1806-1815*, Bari, Bracciodieta Editore, 1981.

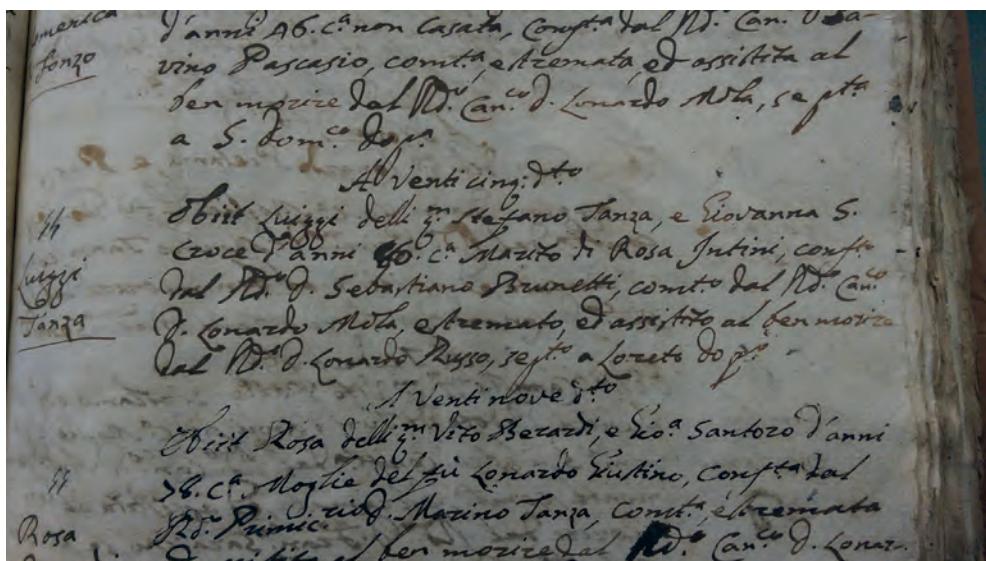


Fig. 3. L'atto di morte di Luigi Tanzi, conservato presso l'Archivio capitolare della Chiesa matrice di Mola di Bari

poleonidi, varare una politica scolastica popolare e trasversale – di classe e di genere – si configurava come un'operazione politica, dalle promettenti ricadute ideologiche.

Sul piano gestionale, inoltre, la soppressione di conventi, seminari ed altre roccaforti di presidio culturale ecclesiastico richiedeva un investimento economico non indifferente, di strutture, mezzi e personale, soprattutto nei centri rurali. È in questo contesto, che in Mola (ed in altri centri limitrofi), si istituiscono nuove scuole (decreto 29 novembre 1811), e, finalmente, si autorizza la fondazione, il 2 giugno 1814, di una scuola secondaria finanziata con i fondi del Monte Tanzi, solennemente inaugurata il 6 luglio nell'ex convento di S. Domenico, confiscato secondo le disposizioni della legge del 13 febbraio 1807³².

Il lustro che separa l'espressione della volontà testamentaria (1799) dalla sua concreta attuazione (1814) passa inevitabilmente attraverso l'intreccio di vicende private e atti di diritto successorio. Diversamente da quanto afferma il Desantis³³, Tanzi non detta il citato documento sul letto di morte: la sua esistenza si spegne il 25 luglio del 1800, seguita, a breve distanza, da quella

³² ASB, *Demanio dello Stato Mola*, fascicolo 279, fascio 59.

³³ G. Desantis, *Napoli per studi*, cit., p. 247.

del piccolo Vito Stefano, che muore il 17 luglio dell'anno successivo, all'età di 11 anni³⁴.

I diritti ereditari della moglie Rosa Intini, già tutrice del piccolo ed amministratrice dei suoi beni assieme a don Sante Recchia, all'agrimensore Giovanni Colella e a Gregorio Arsieri³⁵, mutano quando costei sposa quest'ultimo in seconde nozze. L'11 agosto del 1802, marito e moglie compaiono dinanzi al notaio Capozzi congiuntamente *all'altera pars* subentrante, l'Università di Mola, rappresentata D. Raffaele Pesce (Sindaco), Don Vitantonio Giampietro, Don Ambrogio Petrella, Don Domenico Micelli e a Vito Calvano, allo scopo di rivendicare i propri diritti e fondare il monte di Scuole Pubbliche voluto dal defunto, con l'eredità rimasta dopo gli adempimenti prescritti³⁶. Tale instrumentum rappresenta, più realisticamente, l'atto costitutivo della scuola, che già nel 1814, anno della sua istituzione ufficiale per decreto murattiano, atto che – come spesso accadrà – disattende le prescrizioni del benefattore. Vengono infatti istituite le cattedre di Filosofia, Fisica e Matematica, una di Umanità e Rettorica, una di Latinità inferiore e di una Latinità inferiore. Già nel 1820, per un mancato recupero crediti, furono soppressi due insegnamenti³⁷.

È il primo dei tanti mutamenti – non sempre felici – che interesseranno l'Istituto, nel quadro dell'evoluzione delle teorie pedagogiche e degli sviluppi del dibattito in materia di politica scolastica, nel Regno di Napoli e poi nell'Italia unita³⁸.

Lo stretto rapporto tra la città e la scuola emerge prestissimo: a testimoniarlo vi sono episodi – come quello del 1818 – il pubblico sdegno per il mancato reclutamento di docenti del posto, pur in possesso di idonei requisiti³⁹, così come la determinazione – nei carteggi novecenteschi – di mantenere il nome di Luigi Tanzi nell'intestazione della stessa, sino alla volontà di conservare tale intitolazione anche quando la consistenza e la sussistenza stessa del legato sono venute meno⁴⁰.

Ricordiamo, infine, il legato Caprio, istituito nel 1948 per l'arricchimento della biblioteca scolastica e tutt'ora esistente, che si pone come il prosieguo

³⁴ ACM, *Registro dei Morti*, anni 1780-1802.

³⁵ Nello Stato di popolazione del 1810 l'Arsieri, civile, figura abitante al civico 1 di una casa di proprietà nella Strada Canonico Cascione, in un nucleo familiare composto da 4 donne (cfr. Rago, *Mola e la Terra di Bari in età napoleonica*, cit., p. 131).

³⁶ Alla Intini spettano di diritto, tra l'altro, un legato di 500 scudi, il riscatto della dote e l'oro a suo tempo donatole dal marito, secondo le disposizioni testamentarie.

³⁷ Garruba, *Serie critica de' Sacri pastori Baresi*, cit., p. 864.

³⁸ Un'agile disamina dei mutamenti istituzionali/ordinamentali della Tanzi è reperibile in Uva, *Saggio storico su Mola di Bari*, cit.

³⁹ M. Calabrese, *Mola di Bari. Colori, suoni, memorie di Puglia*, Bari, Laterza, 1987, p.230.

⁴⁰ Ricordiamo l'impegno profuso dai docenti e dirigenti dell'Istituto – attualmente scuola secondaria di I grado – nel custodire e vivificare la memoria della stessa, citando due eventi significativi: Il “Tanzi's Day”, coordinato dalla prof.ssa G. Cristina e presieduto dall'ex D.S. S. Roca (2000).

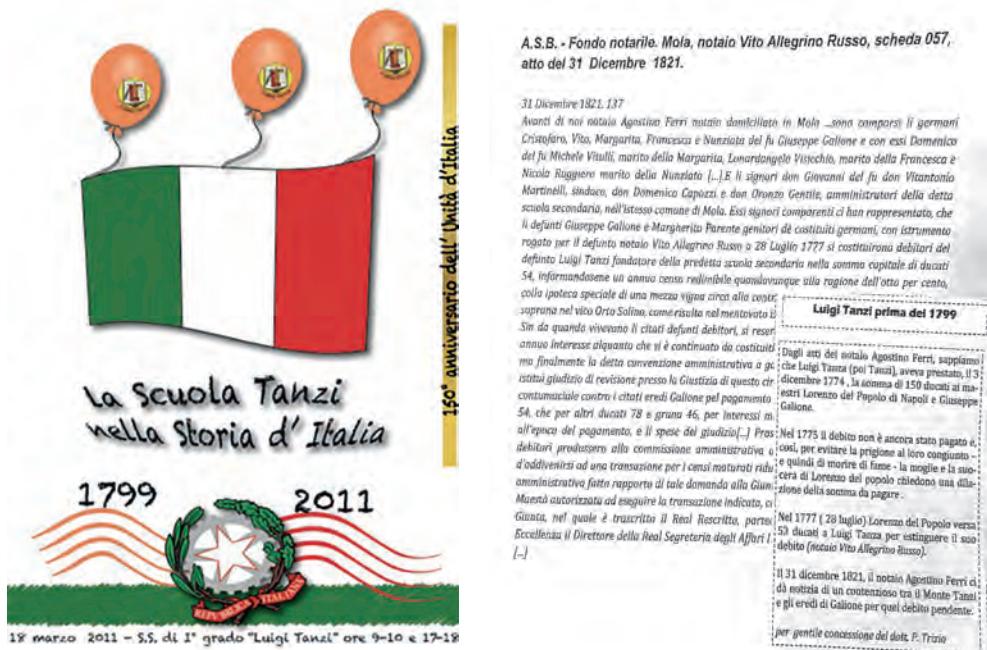


Fig. 4. Grafica e prototipo scheda espografica

ideale di una pagina significativa della memoria storica ed educativa della città, di cui Luigi Tanzi è senz'altro antesignano.

2.3 Comunicazione, sperimentazione, engagement: la mostra evento

Sulla scorta dell'assunto secondo cui la *public history* sia anche una *applied history*, dove – come si è detto – alla “teoria” accademica (cioè allo studio e alla elaborazione di ipotesi storiografiche sulla base dell’analisi delle fonti), si affianca anche la dimensione comunicativa e partecipativa, per «destare ragionevole interesse su quelle che altrimenti sono destinate a rimanere malinconiche rovine della memoria»⁴¹.

Dall’archivio come luogo topo-nomologico dove l’ordine si dà, all’agorà con un approccio dinamico e on site, la comunità sociale di appartenenza è coinvolta attivamente nella narrazione del fatto storico sulla base delle fonti,

⁴¹ F. Valacchi, *Gli archivi tra storia, uso e futuro: la rivoluzione tecnologica e le biblioteche* (Biblioteconomia e scienza dell’informazione 29), Milano, Editrice Bibliografica, 2019.

sia nella sua contestualizzazione spazio-temporale, nonché nel carattere squisitamente soggettivo dell'esperienza individuale.

La nota 10 marzo 2011 prot. n. 547, con la quale il Miur invitava le scuole a dedicare la data 16 marzo per la realizzazione di specifiche iniziative di celebrazione per i 150 anni dell'Unità d'Italia, ha dato l'impulso all'implementazione di una mostra-evento, sulla suggestione di quanto era già avvenuto in Terra di Bari – e sul resto del territorio nazionale – per il centenario del 1961⁴² e secondo il paradigma del *compito di realtà*⁴³.

In assenza di fonti di finanziamento disponibili per la realizzazione dell'attività, il project work ha valorizzato soluzioni tecniche ed operative a bassissimo impatto economico, compresa la realizzazione dei pannelli espositivi con materiali di riciclo, a cura di studenti e personale scolastico.

Il modello a tre livelli di Pavone⁴⁴, che struttura il nesso tra ricerca e coinvolgimento pubblico su piani progressivi e concentrici, quali *comunicazione storica* (strumenti e linguaggi), *storia applicata* e, *storia per e con il pubblico*, ha costituito il palinsesto per attuare la condivisione con la comunità ed il territorio.

Partendo dagli atti notarili originali, con le disposizioni del testatore circa la fondazione di un istituto di istruzione laico, attraverso le delibere del decurionato di età napoleonica, i decreti e le disposizioni normative che ne scandiscono lo statuto giuridico progressivo, (ginnasio, scuola tecnica pareggiata, istituto di avviamento, ecc..), si è allestito, negli ambienti scolastici, uno spazio espositivo aperto alla cittadinanza, curato dagli studenti nella catalogazione e nel racconto. Accanto alle fonti ufficiali, il visitatore ha, quindi, l'occasione di osservare immagini fotografiche di ambienti, scolaresche e docenti nel corso del Novecento, in un progressivo delinearsi dell'identità di una comunità scolastica agita e vissuta da una collettività. Negli annuari, dove figurano i nomi dei caduti della Grande Guerra, i fogli matricolari militari degli alunni classe '99 trovano corrispondenza delle incisioni dei loro stessi nomi sulle lapidi commemorative all'interno della vecchia sede della Scuola; rarità collezionistiche, donate durante il Ventennio da intellettuali e benefattori alla Scuola (es. lettere originali a firma di Garibaldi), si alternano a videoinstallazioni a cura degli alunni.

Al laboratorio sulle fonti, svolto dagli studenti frequentanti è stata affian-

⁴² P. Di Bari, D. Pansini, *Mostra centenaria dell'unità: 1861-1961*, Bari, Rossi, 1961.

⁴³ «Realizzare un compito di realtà permette allo studente non solo di dimostrare ciò che sa, ma soprattutto di generalizzare, trasferire e utilizzare ciò che sa (conoscenze) e ciò che sa fare (abilità) per risolvere un problema concreto in contesti nuovi, in modo da poter evidenziare e migliorare le competenze acquisite in modi molteplici e diversificati» (G. Gentili, L. Garofeletti, *La certificazione delle competenze nella scuola secondaria di I° grado*, Trento, Erickson, 2020, p. 9).

⁴⁴ Pavone, *Giovani, Studenti, Public History*, cit.

cata una riflessione sulla comunicazione istituzionale della mostra, con la realizzazione di grafica e layout originali.

L'attività ha registrato ampio consenso e gradimento trasversale, contribuendo sia alla valorizzazione delle eccellenze nella popolazione scolastica, sia ad innalzare il grado di motivazione ed applicazione al compito degli alunni in situazione di fragilità apprenditiva. Risultato di indubbie ricadute pedagogiche e didattiche, oltre le *foundational literacies*, sulle *competencies* e le *character qualities* del XXI secolo.

3. Conclusioni

Benché nella modalità di esposizione temporanea, il percorso espositivo ha rappresentato – in linea con la recente riflessione teorica sulla museologia scolastica – per dirigente scolastico e docenti, un *device* didattico su cui innestare progetti cross-curricolari basati sulla didattica curricolare e sui compiti di realtà innovativi.

Come già in D'Ascenzo⁴⁵, i risultati dell'indagine condotta su un complesso documentario locale, hanno evidenziato l'aporia tra la scuola pensata ed amministrata a livello centrale e quella agita sul campo, nel quotidiano intreccio di risorse umane, materiali, contesti di appartenenza.

L'ampio riscontro del territorio ha confermato – se fosse ancora necessario – l'esistenza di un bisogno crescente di narrazione di storia e storie all'interno dello spazio e del dibattito pubblico, testimoniando il peso specifico della *public history* nell'ambito riflessione sulle modalità di ricezione e divulgazione del fatto storico, oltre la crisi attuale in cui versano gli approcci accademici alla disciplina.

D'altronde, i documenti e reperti storici – soprattutto nella storia contemporanea e segnatamente entro una cronologia recenziore – oltre al valore oggettuale, assumono più facilmente un valore simbolico-semantico, la cui ermeneutica discende dal nesso tra memoria collettiva ed appartenenza del singolo ad un gruppo sociale, una generazione o una comunità. Quel forte legame che ri-attualizza passato e determina il processo di selezione di fatti, personaggi, eventi e luoghi, da sottoporre alla pubblica attenzione.

Ed è all'interno della dialettica tra funzione pubblica e memoria – e prevalentemente a scuola – dove la *public history* è preziosa risorsa di coesione sociale, nella valorizzazione del patrimonio storico culturale del Paese e nel contrasto alle pratiche mistificatorie del passato a scopo manipolativo dell'opinione.

⁴⁵ M. D'Ascenzo, *Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale*, «Espacio, Tiempo y Educación», 3, 1, 2016, pp. 249-272.

nione pubblica, che può avvenire l'incontro con una *pedagogia sociale* per la «costruzione di un noi all'altezza dei tempi»⁴⁶.

Bibliografia

- Bandini G., Oliviero S. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Bonaiuti G., Calvani A., *Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata su evidenze*, Roma, Carocci, 2017.
- Calabrese M., *Mola di Bari. Colori, suoni, memorie di Puglia*, Bari, Laterza, 1987.
- Carletti A., Varani A., *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie*, Trento, Erickson, 2007.
- D'Ascenzo M., *Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale*, «Espacio, Tiempo y Educación», 3, 1, 2016, pp. 249-272.
- Di Bari P., Pansini D., *Mostra centenaria dell'unità: 1861-1961*, Bari, Rossi, 1961.
- Gentili G., Garofoletti L., *La certificazione delle competenze nella scuola secondaria di I° grado*, Trento, Erickson, 2020.
- L'Abbate S., *Annuario della Scuola Complementare Pareggiata "Luigi Tanzi"*, Monopoli, Laboratorio d'arti grafiche Franco Ippolito, 1925.
- Moroni C. (ed.), *La Public History tra temi, strumenti e pratiche*, «Officina della storia», 21, 2019.
- Noiret S., *A proposito di Public History internazionale e dell'uso-abuso della storia nei musei*, «Memoria e Ricerca», 1, January-April 2017.
- Pavone S., *Giovani, studenti e public history. Introduzione*, «Il capitale culturale» 22, 2020, pp. 13-20.
- Trizio P., *Frammenti di storia molese*, Bari, Gelsorosso, 2012.
- Valacchi F., *Gli archivi tra storia, uso e futuro: la rivoluzione tecnologica e le biblioteche* (Biblioteconomia e scienza dell'informazione 29), Milano, Editrice Bibliografica, 2019.
- Zanni Rosiello I., *Gli Archivi di Stato: una forma di sapere «segreto» o «pubblico»?*, «Quaderni storici», 16, 47, 1981, pp. 624-638.

⁴⁶ G. Tognon, *Public History e Public Pedagogy. Storia e pedagogia per lo sviluppo di una nuova «sfера pubblica»*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, p. 39.

Michela D'Alessio*

Andar per scuole tra le montagne della Basilicata. Un laboratorio nomade tra le scuole rurali e le storie dei maestri nel Pollino

ABSTRACT: The contribution outlines the project of an itinerant workshop promoted by the University of Basilicata with the cultural association «ArtePollino» aimed at schoolchildren and students to come back, through an experiential educational journey, on the steps where schooling was done in the past, stitching together individual and community stories, many of them linked to the teachers and female teachers who inhabited and animated those rural hamlets. The project – in planning activities and expected results according to a *Public History of Education* approach – is in tune with the shared promotion by several institutional and associational actors of an activity in a public space; the involvement of audiences other than specialists (schoolchildren, university students, local community residents, old teachers) and the increased knowledge, preservation and enhancement of the educational heritage offered by the Pollino scholastic, in the rural Basilicata of the twentieth century.

KEYWORDS: rural education; historical-educational heritage; school memory; Italy; XX century.

* Michela D'Alessio è Professoressa Associata presso il Dipartimento di per l'Innovazione Umanistica, Scientifica e Sociale dell'Università degli Studi della Basilicata. Ha partecipato a diverse iniziative convegnistiche italiane ed internazionali, collaborando a opere collettanee oltre che a riviste scientifiche. ORCID: 0000-0002-6396-3336, michelina.dalessio@unibas.it.

Introduzione: il legame tra patrimonio storico-educativo e Public History of Education

La curvatura assecondata dagli studi d'ambito storico-educativo, negli ultimi anni¹, ha inclinato l'indagine verso il patrimonio culturale scolastico². Il rinnovamento degli studi sulla storia dell'istruzione in Italia³, nel superamento dell'orizzonte teorico-pedagogico e politico-istituzionale⁴, per un verso, così come della visione uniforme dei processi che l'hanno accompagnata nei diversi snodi temporali⁵, dall'altro, ha orientato gli storici dell'educazione verso nuovi campi di esplorazione⁶. La lente di questi ultimi è andata concentrandosi sulla quotidianità scolastica, per addentrarsi nei congegni più concreti del «fare scuola», aderendo alle suggestioni innescate negli anni Novanta dal noto saggio di Julia intorno alla cultura scolastica e alla materialità educativa⁷. Di qui,

¹ R. Sani, *La ricerca sul Patrimonio storico-scolastico ed educativo tra questioni metodologiche, nodi interpretativi e nuove prospettive d'indagine*, in A. Barausse, T. de Freitas Ermel, V. Viola (eds.), *Prospettive incrociate sul patrimonio storico educativo*, Atti del Convegno di studi internazionale organizzato dall'Università degli studi del Molise (Campobasso, 2-3 maggio 2018), Lecce, Pensa Multimedia, 2020, pp. 35-48. Lo storico della scuola e dell'educazione è chiamato ad una «lettura in chiave autenticamente storica del patrimonio scolastico ed educativo» da esercitare con acribia filologica e grande rigore storiografico.

² Circa la definizione della categoria di patrimonio storico-educativo, in cui si comprendono i termini diversamente identificativi di «patrimonio storico-scolastico», di «beni culturali scolastici» o «patrimonio culturale delle scuole» cfr. J. Meda, *Il patrimonio storico-educativo: oggetti da museo o fonti materiali per una nuova storia dell'educazione?*, in V. Bosna, A. Cagnolati (eds.), *Itinerari nella storiografia educativa*, Bari, Cacucci, 2019, pp. 139-154; Id., *La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano*, in J. Meda, A.M. Badanelli (eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectiva*, Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlanga de Duero, 14-16 novembre 2011), Macerata, eum, 2013, pp. 16-198. Sulle attuali esigenze e sfide per una definizione dei criteri di catalogazione dei beni culturali della scuola si rimanda al più recente lavoro di M. Brunelli, F.D. Pizzigoni (eds.), *Il passaggio necessario. Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati della Commissione tematica SIPSE*, Macerata, eum, 2023.

³ M. D'Alessio, *Dentro la vita della scuola. Per una riflessione sulle nuove fonti di studio del patrimonio storico-educativo*, «Bollettino Storico della Basilicata», 30, 2014, pp. 171-185.

⁴ R. Sani, *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, Macerata, eum, 2011.

⁵ A. Barausse, C. Ghizzoni, J. Meda (eds.), *Editoriale. «Il campanile scolastico». Rivisitare la dimensione locale nella ricerca storico-educativa*, «Rivista di Storia dell'Educazione», 5, 1, 2018, pp. 7-14; M. D'Ascenzo, *Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale*, «Espacio, Tiempo y Educación», 3, 1, 2016, pp. 249-272.

⁶ A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (eds.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Atti del 1° Congresso nazionale della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018), Macerata, eum, 2020.

⁷ D. Julia, *Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 3, 1996, pp. 119-147. Sui susseguiti contributi d'indagine: M. Lawn, I. Grosvenor (eds.), *Materialities of Schooling. Design, Technology, Objects, Routines*, Oxford, Symposium Books, 2005; A. Escolano Benito (ed.), *La cultura material de la escuela. En el centenario de la JAE, 1907-2007*, Berlanga de Duero, C.E.I.N.C.E., 2007; Id., *Sherlock Holmes Goes to School. Et-*

poi, l'avanzamento di una nuova istanza d'indagine rappresentata dalla memoria scolastica⁸ che, decantata dalle possibili distorsioni⁹ e messa a fuoco nelle sue diverse dimensioni (individuale, collettiva e pubblica)¹⁰, rappresenta l'altro asse prospettico lungo cui spostare uno sguardo dinamico sui fatti educativi del passato¹¹: distanziandosi dalla visione ideale o stereotipata della scuola e restituendo tessere reali delle sue tante voci, tracce ed esperienze¹². L'incendere pertanto attraverso rinnovati approcci metodologici e conoscitivi alle vicende della scolarizzazione, lasciando interagire lo sviluppo legale dell'istruzione in rapporto alla verifica della sua attuazione reale, ha ampliato le modalità e i margini della ricerca, sempre più spostata verso nuove dimensioni della micro-storia e verso nuovi destinatari, fuori dai recinti dell'accademia. La storia e la memoria, cioè, si sono presentate agli studiosi dell'educazione come piani tangenti su cui collocare l'attenzione sincretica per la scuola realmente vissuta e i suoi protagonisti. Questo mutamento investigativo ha comportato una maggiore vicinanza alla realtà educativa dei tanti passati scolastici (di ognuno e di ciascun ambito territoriale)¹³, favorendo il legame tra ricerca e scuola vissuta. L'identità pertanto del ricercatore dei processi educativi è andata ridefinendosi, comportando uno smarcamento dalla cifra individualistica dello studio e della ricerca, così come l'apertura a non sempre collimanti o comunque contigue visioni disciplinari. Superato il solipsismo della ricerca e l'unicità della chiave di lettura dei fenomeni educativi collocati nel tempo, secondo le coordinate ormai attardate della passata tradizione storiografica, lo storico dell'educazione avverte, all'interno di una riflessione condivisa sia a livello nazionale che internazionale, specialmente attraverso il confronto tra le società scientifiche di settore, di star cambiando pelle; si accorge, infatti, soprattutto in relazione

nohistory of School and Educational Heritage, «History of Education & Children's Literature», 5, 2, 2010, pp. 17-32; A. Viñao Frago, *La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación*, «Educação», 35, 1, jan./abr. 2012, pp. 7-17; V.L. Gaspar da Silva, G. de Souza, C.A. Castro (eds.), *Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades*, Vittoria, Edufes, 2018.

⁸ Cfr. C. Yanes-Cabrerá, J. Meda, A. Viñao Frago (eds.), *School Memories: New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017.

⁹ Sul dibattito intorno al tema cfr. A. Prosperi, *Un tempo senza storia: la distruzione del passato*, Torino, Einaudi, 2021; F. Cimatti, *La fabbrica del ricordo*, Bologna, il Mulino, 2020.

¹⁰ Progetto di Rilevante Interesse Nazionale *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)*, nell'ambito del PRIN 2017; URL: <www.memoriascolastica.it/> [ultimo accesso 20 gennaio 2023].

¹¹ M. D'Alessio, *Sulle orme del passato educativo in Italia. Memorie scolastiche del Novecento nei fondi archivistici della Basilicata*, in Barausse, de Freitas Ermel, Viola (eds.), *Prospettive incrociate sul patrimonio storico-educativo*, cit., pp. 389-411.

¹² J. Meda, *Memoria magistra. La memoria della scuola tra rappresentazione collettiva e uso pubblico del passato*, in S. Polenghi, G. Zago, L. Agostinetto (eds.), *Memoria ed educazione. Identità, narrazione, diversità*, Lecce, Pensa Multimedia, 2021.

¹³ Il tema è stato al centro del convegno *The School and Its Many Past. School Memories between Social Perception and Collective Representation* (Macerata, 12-14 dicembre 2022).

allo svecchiamento dell'oggetto d'indagine, all'ampliamento delle fonti, alle scelte metodologiche innovative, alle proprie finalità deontologiche, ai destinatari allargati del suo lavoro, di doversi proporre non solo come uno studioso disciplinare, chiuso in archivi e biblioteche, ma come un vero mediatore di conoscenze storiche, di narrazioni, di significati, di esperienze vissute e, in particolar modo, di fatti attori e modalità tramite cui si è diffuso l'alfabeto in singoli e definiti contesti ambientali e comunitari. Di qui l'esigenza di affinare una serie di competenze critiche, strumenti investigativi, procedure tecnologicamente aggiornate e prassi operative in rapporto alle persone, ai territori e alle comunità: allo scopo di assicurare un mutato apporto e una più significativa utilità scientifica e sociale al suo mestiere di storico dei fenomeni formativi e dei patrimoni educativi. Le nuove traiettorie hanno quindi sospinto verso il modello partecipativo della storia pubblica, nei suoi assunti principali¹⁴ tesi a dare risposta al bisogno allargato di passato e ascolto alle voci «dal basso» dei fatti di scuola concretamente vissuti, grazie alle più potenti opportunità comunicative verso pubblici non specializzati, ciò determinando uno stretto legame tra interesse per la cultura scolastica e *Public History*. La concomitanza della nascita della SIPSE nel 2017 con l'AIPH nel 2016 appare in tal senso sintomatica di un clima generale generato dal tornante storiografico e culturale interessato al valore identitario e comunitario del patrimonio culturale, fatto di materialità e dimensione orale¹⁵. Il rapporto tra il patrimonio storico educativo e la emergente *Public History of Education*¹⁶ si regge, infatti, sulla vicinanza e l'utilità di un incrocio tra dimensione culturale di lunga durata del primo e modalità allargata di coinvolgimento di nuovi pubblici, della seconda. In tal senso, il decentramento dal sapere accademico da parte degli storici della scuola e dell'educazione coinvolti nella valorizzazione del patrimonio induce ad adottare una nuova chiave di lettura interessata alle diverse, personali e comunitarie narrazioni storiche – di individui e territori –, utilizzando nuovi linguaggi e favorendo attività partecipative volte a collettivizzare le memorie individuali, nella ricostruzione dei passati educativi. Nel solco delle considerazioni fin qui portate, a partire dalla materialità e immaterialità educativa di alcuni luoghi dimenticati¹⁷, si vuole dare conto di un progetto di valorizzazione del patrimonio ambientale, culturale e scolastico rappresentato dal territorio

¹⁴ S. Noiret, *La Public History, una disciplina fantasma?*, «Memoria e Ricerca», 37, 2011, pp. 9-35.

¹⁵ Le due società si sono immesse, anche in campo storico-educativo, nella stagione di riflessione e dibattito sulle metodologie e pratiche della ricerca e conservazione in Italia delle fonti orali inaugurata nel 2006 dalla nascita dell'AISO, l'Associazione Italiana di Storia Orale, URL: <www.aisoitalia.org> [ultimo accesso: 25/09/2024].

¹⁶ G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, pp. 40-53.

¹⁷ Sulle «scuole dimenticate» cfr. J. Meda, *I luoghi della memoria scolastica in Italia tra*

del Pollino lucano, coerente con le modalità e le finalità afferenti all'impostazione della *Public History of Education*.

1. Il patrimonio educativo territoriale nella promozione di una esperienza di Public History of Education

Il contributo si propone di illustrare la promozione di una esperienza di *Public History of Education* da parte dell'Università della Basilicata in collaborazione con l'associazione «ArtePollino»¹⁸, volta alla conoscenza e valorizzazione di un patrimonio materiale e immateriale legato alle scuole rurali presenti nel Parco Nazionale del Pollino¹⁹, nel sud della Basilicata²⁰. Il progetto prevede la realizzazione di un laboratorio nomade alla scoperta delle ultime storie e delle ultime scuole ancora raggiungibili tra le montagne lucane: scuole che furono non classificate, uniche, sussidiate, miste, a più classi, rette spesso da un solo insegnante²¹. Nel comune di Latronico, dove ha sede l'Associazione, è prevista la residenza per alcuni giorni dei protagonisti e beneficiari allo stesso tempo del laboratorio; qui vi sono anche gli spazi del MULA+Museo di Latronico che accoglieranno le prime fasi di lavoro collaborativo nella co-costruzione di questo interessante progetto di comunità. Il territorio del Pollino può ben qualificarsi un prezioso patrimonio educativo, in quello che racconta nei suoi paesaggi, nelle sue architetture rurali e nella memoria che trattiene di una serie di maestri antifascisti che l'hanno abitato. Attraverso l'ascolto visivo e sonoro del paesaggio e delle persone, i cammini diventano strumento di conoscenza dei luoghi in cui si è fatta scuola tra le impervie strade montane. La proposta operativa si salda, pertanto, a quella cura della memoria dei paesi

memoria e oblio: un primo approccio, in Ascenzi, Covato, Meda (eds.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, cit., pp. 293-314.

¹⁸ L'Associazione culturale svolge dal 2008 una serie di attività seminariali e di viaggi studio destinati a favorire lo sviluppo locale, in un'area protetta, anche attraverso il linguaggio dell'arte e della creatività; molte le attività condotte con e per le scuole, attraverso laboratori creativi. URL: <<https://www.artepollino.it/>> [ultimo accesso: 25/09/2024].

¹⁹ Il territorio del Parco comprende 56 comuni, di cui 24 in Basilicata, 22 nella provincia di Potenza e 2 nella provincia di Matera; 32 comuni in Calabria (provincia di Cosenza). Il territorio comunale è formato da svariate frazioni: Agromonte Magnano, Agromonte Mileo, Calda, Serrone, Preti, Procoio, Varrazzo, Cerri, Iannazzo, Cimitero, Lucarelli, Pirricchio, Perosa, Fraccia, Masullo, Ischitelli e Santa Croce. Cfr. F. Bevilacqua, *Il Parco Nazionale del Pollino, guida storico-naturalistica ed escursionistica*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2014.

²⁰ G. Racioppi, *Storia della Lucania e della Basilicata*, Roma, Ermanno Loescher & C., 1889. Ristampa anastatica, Matera, Grafica BMG, 1970; P. De Leo (ed.), *Il Pollino, storia, arte, costume*, Roma, Editalia, 1984; M. Cappelli, *Uomini e luoghi del Pollino*, Castrovillari, Il Coscile, 1991.

²¹ E. Giordano, *Cronache di Latronico. Folklore, Tradizioni, Cultura*, 2 tom, Latronico, Biblioteca Latronichese 10, 2002.

interni dell'Appennino invocata in specie dagli studiosi territorialisti che insistono fortemente sulla necessità di mettere in sicurezza l'unicità dello sguardo dalle periferie rispetto ai processi omologanti²², contro l'oblio incombente di tante realtà locali²³. Il patrimonio storico-educativo del territorio diventa una risorsa non solo di inversione di sguardi storiografici²⁴, ma di un processo dinamico che ne sappia valorizzare tutta la portata per coagulare la storia e la vita delle comunità²⁵. La valorizzazione degli spazi educativi rurali, infatti, consentirà di rievocare un comune vissuto scolastico in cui le scuolette di montagna hanno rappresentato l'apertura a possibili mondi di sapere e consapevolezza di diritti, lontano dalla vita dei centri cittadini. Lo scopo è quello di percorrere i passi accidentati dei luoghi e delle resistenze delle comunità, tornando alle diverse stagioni di politica scolastica, ai diversi e tanti tempi e modi di portare l'alfabeto nelle campagne²⁶, grazie alla restituzione di quella dimensione dell'esperienza concreta, non facilmente ricavabile da altre fonti sussidiarie. Il laboratorio sperimentale educativo permetterà, grazie ai *media* di rappresentazione e traduzione di un territorio – come il video, la fotografia, il suono, la parola, la scrittura come racconto di un viaggio – di sviluppare la produzione di immaginari e di ricomporre i volti come l'opera dei maestri e delle maestre del villaggio che hanno animato la vita delle contrade e dei borghi lontani dai centri urbani, favorendo la conoscenza della specifica cultura scolastica prodotta in quegli ambienti rurali. Il territorio diventa così un luogo

²² Il rafforzamento della coscienza dei luoghi, non solo in termini di conoscenza dei paesaggi, ma della loro memoria e storia, va a coniugare il racconto di paesi marginalizzati e abbandonati dallo sviluppo con la consapevolezza di un patrimonio territoriale nei suoi aspetti ambientali, culturali e sociali. Cfr. R. Pazzagli, *Un Paese di paesi. Luoghi e voci dell'Italia interna*, Firenze, Edizioni ETS, 2021.

²³ L'esperienza messa in cantiere coniuga l'interesse per territorio, educazione e memoria partecipata. Cfr. V. Teti, *Il senso dei luoghi: memoria e storia dei paesi abbandonati*, Roma, Donzelli, 2004.

²⁴ L'approccio degli studi concentrati sui processi educativi in relazione agli spazi rurali, distanti dagli sviluppi cittadini dell'istruzione, è un nocciolo storiografico che ha beneficiato negli ultimi anni delle attenzioni espresse tanto a livello nazionale che transnazionale. La scoperta e l'approfondimento di esperienze maturate nei contesti rurali ha infatti comportato una varietà di punti di osservazione del fenomeno scolastico nelle lontane aree della Penisola: cfr. A. Barausse, M. D'Alessio, *La storia delle scuole rurali: un campo di ricerca ancora aperto*, in Iid. (eds.), *Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento. Itinerari ed esperienze tra oblio, rappresentazione, propaganda e realtà*, Lecce, Pensa, Multimedia, 2018, pp. VII-XXXIV.

²⁵ La crescente considerazione storico-educativa verso il «contesto rurale o il mondo rurale o lo spazio rurale», nelle diverse definizioni terminologiche all'esame degli studiosi anche stranieri sul tema, indirizza gli sguardi sui tempi, gli spazi, le culture che hanno caratterizzato questi sviluppi educativi spesso trascurati nelle vicende della storia generale della scuola: cfr. A. Civera Cerecedo, A. Costa Rico, *Desde la historia de la educación: educación y mundo rural*, «Historia y memoria de la educación», 7, 2018, pp. 9-45.

²⁶ Cfr. M. D'Alessio, *L'alfabeto nelle campagne. L'opera educativa dell'ANIMI in Basilicata (1921-1928)*, Venosa, Osanna edizioni, 2020.

di narrazione di storie individuali e insieme oggetto di un riuso educativo, volto a cucire storie e legami di scuola tra più generazioni²⁷.

2. Un laboratorio itinerante tra le scuole di montagna: le direttive d'indagine e la metodologia di lavoro

Attraverso un ampio raggio di azioni si opererà una valorizzazione del patrimonio naturalistico e culturale rappresentato *in primis* dal «libro aperto» del territorio. Il laboratorio itinerante è indirizzato agli alunni delle scuole del Pollino e agli studenti del corso di Scienze della Formazione Primaria dell'Università della Basilicata (proponendo loro una residenza di alcuni giorni con riconoscimento di ore di tirocinio), attraverso il coinvolgimento di tutti gli abitanti del posto. In qualche misura, nel racconto e nell'intreccio di esperienze e vissuti di giorni di scuola attorno al cammino tra le *scuolette* per lo più ora abbandonate del comune di Latronico, l'educazione al territorio del Pollino e al suo patrimonio culturale contribuirà a farne uno strumento di importante coesione sociale per la collettività.

È importante sul piano metodologico illustrare i piani dell'esperienza proposta, che sonovolti a coniugare ricerca e sperimentazione attraverso: l'individuazione e l'incrocio delle fonti intorno allo sviluppo dell'istruzione nelle contrade rurali; il contributo proveniente dalle testimonianze raccolte dalla viva voce di ex insegnanti e studenti; la ricostruzione dell'insostituibile e spesso dimenticato lavoro svolto da tanti trascurati operatori dell'alfabeto nella Basilicata scolastica, ove assicurarono la formazione civile di molte generazioni del secolo scorso. Definiti gli spazi rurali e l'asse temporale della prima metà del Novecento, nei passaggi nevralgici dalla scuola d'epoca fascista a quella democratica, le fasi di lavoro seguiranno alcune direttive principali che muoveranno dalla raccolta di dati storici, informativi, testuali, iconografici sul contesto ambientale e sociale del Pollino per giungere alla mappatura geo-localizzata delle scuole rurali abbandonate ancora esistenti in quelle frazioni. Le premesse scientifiche della sperimentazione comportano, in particolare, l'individuazione e l'utilizzo di fonti diversificate – scritte, orali e visuali – secondo una raccolta partecipativa guidata dalla supervisione storico-educativa: tra queste, mappe cartografiche del territorio; documenti archivistici; pubblicazioni di memorie

²⁷ M. D'Alessio, C. Tomasco, *Per un riuso culturale e didattico dei beni scolastici. La progettazione di una rete di Poli del patrimonio storico-educativo in Basilicata*, in A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, Atti del 2° Congresso Nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Padova, 7-8 ottobre 2021), Macerata, eum, 2021, pp. 79-92.

magistrali; storie dei diversi maestri confinati in quelle zone; interviste con videoregistrazioni a maestri viventi; racconti di ex-studenti; fotografie per una rappresentazione visuale degli ambienti e delle pratiche educative condotte nelle borgate lucane.

2.1 *Le fonti d'archivio e la supervisione dello storico dell'educazione*

Le fonti primarie da cui partire, nel lavoro di ricostruzione delle vicende e dei protagonisti delle storie di scuola tra le montagne lucane, metteranno a frutto la ricchezza documentaria di alcuni fondi conservati nell'Archivio di Stato di Potenza. Tra questi, i fascicoli relativi agli atti amministrativi tra il 1933 e il 1952 custoditi nel prezioso Fondo Prefettura assicurano dati e testimonianze assai significativi della storia scolastica regionale. Qui, è stata rinvenuta la lettera della maestra Annunziata Lanzello inviata al Prefetto di Potenza nel febbraio del 1938²⁸ con la quale, lamentando la difficoltà con cui ha svolto il suo lavoro nella scuola sussidiata della frazione Masullo del comune di Latronico, dove ha praticato «l'insegnamento degli obbligati di quella Frazione, dando risultati soddisfacenti, tanto più che quegli alunni sono duri per aver sempre avuto che fare con bestie» reclama di non aver ottenuto né «il pagamento del fitto del locale adevito [sic] ad aula scolastica, né riscaldamento, né alloggio». Nelle note conclusive, la maestra registra l'amarezza per l'abbandono dei ragazzi delle scuole delle frazioni rispetto a quelli stessi del piccolo paese²⁹. Dagli scritti delle maestre è possibile ricavare tutta la rilevanza sociale e culturale della loro presenza negli ambienti rurali, specie per la propaganda sanitaria ed igienica favorita dalla fiducia e ascendenza conquistata nelle famiglie³⁰. Oltre agli spunti

²⁸ Il comune di Latronico rientrava quale Circolo didattico insieme a quelli di Lagonegro, Episcopia e Rivello nella Circoscrizione scolastica di Lagonegro (le altre due erano quella di Potenza e di Melfi). Per i dati relativi all'andamento dell'istruzione elementare e dell'educazione popolare in Basilicata dagli anni Trenta a quelli repubblicani, si rimanda a R. Labriola, *La Basilicata tra i banchi di scuola. Dal periodo fascista agli anni Sessanta del Novecento*, Potenza, EditricErmes, 2021, specie alle pp. 33-39.

²⁹ *Lettera dell'insegnante Lanzellotti Annunziata al Prefetto*, Latronico, 24 febbraio 1938, in Archivio di Stato di Potenza (d'ora in poi ASPz), Fondo Prefettura, *Atti amministrativi*, Serie 2 (1933-1952), ff. 48-54, anni 1914-1952. «Per molti alunni (specie quelli delle aree rurali) la figura del maestro o della maestra costituiva insieme al parroco o al medico condotto l'unico punto di contatto con il mondo che sapeva leggere e scrivere»: cfr. G. Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, Milano, Mondadori, 2023, p. 262.

³⁰ Tra le maestre del posto è riemerso di recente il profilo dell'insegnante Elvira Fanelli Pilotta, grazie all'istituzione di una borsa di studio intitolata a suo nome destinata a studenti meritevoli dell'I.I.S. «De Sarlo – De Lorenzo» associato al Liceo Scientifico «G. De Lorenzo» di Latronico. La maestra, qui si ricorda, «con spiccata predisposizione per la pedagogia», ha insegnato negli anni '20 proprio a Latronico dove ha contribuito «con amore e dedizione, alla formazione di piccoli allievi, redigendo alcuni saggi in materia, purtroppo oggi smarriti, tranne

qui solo esemplificati della penna delle maestre rurali³¹, un interessante varco d'indagine proviene da altri documenti che provano gli impedimenti e le resistenze all'apertura delle *scuolette* nelle frazioni della zona montana lucana. Siamo questa volta nel 1942 e la fonte archivistica riporta la deliberazione del Podestà che, considerata

l'indispensabilità di istituire una nuova scuola alla frazione Cerri di questo Comune, scuola ripetutamente sollecitata dai numerosi abitanti della frazione stessa; Rilevato che la frazione Cerri, distante da questo centro urbano circa 9 Km, ha un considerevole numero di abitanti i quali a causa delle comunicazioni disagevoli e quasi inaccessibili nei mesi invernali, si vengono a trovare nell'impossibilità di mandare i propri ragazzi alla scuola, pur avendone la migliore volontà; Considerata la necessità e l'opportunità di sottrarre all'analfabetismo tanti ragazzi abitanti nella frazione e nelle adiacenze³²,

chiede al R. Provveditore agli Studi di Potenza l'istituzione di una scuola rurale nella frazione Cerri di quel Comune. A conferma del contributo dato dai Comuni, l'amministrazione si impegna a provvedere a proprie spese all'aula e all'alloggio dell'insegnante, così come all'arredamento e anche al campiello scolastico almeno di 50 metri quadrati.

I documenti rintracciati permettono uno sguardo ravvicinato alle giornaliere e complesse strade dell'istruzione in quei luoghi impervi, registrando le difficoltà delle condizioni d'ambiente (l'esigenza di adottare l'orario unico³³ e di reperire locali idonei); i complicati processi di statalizzazione dell'istruzione, dalla fase della scolarizzazione rurale incentivata dal regime fino agli anni

Il trattato dell'esempio nell'educazione stampato proprio a Latronico il 05.12.1920». L'emana-zione del bando ha innescato un'interessante campagna di ricerche negli archivi di famiglia degli abitanti che custodiscono preziose testimonianze scolastiche.

³¹ Sulle trascurate scritture personali e professionali delle maestre di campagna e di montagna si rinvia a M. D'Alessio, *Between the Desks of the Italian Rural Schools in the First Half of XX Century. The Teachers' Voice in School Life Stories*, in P. Dávila Balsera, L.M. Naya Garmendia (eds.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, San Sebastian, Erein, 2016, pp. 843-854.

³² *Deliberazione del Podestà del comune di Latronico*, 23 aprile 1942, in ASPz, Fondo Prefettura, *Atti amministrativi*, Serie 2 (1933-1952), ff. 48-54, anni 1914-1952, b. 52, *Latronico. Affari scolastici*.

³³ In una lettera del Podestà risalente al 20 settembre 1935 si evidenzia al Provveditore la necessità di ricorrere all'orario unico nelle stesse scuole elementari di Latronico «tenuto presente le condizioni atmosferiche, oltremodo rigide in questo Comune che ha un'altitudine di circa 500 m. per cui l'inverno si protrae per oltre sei mesi; poiché le aule scolastiche sono ubicate alla periferia dell'abitato data la mancanza di un edificio scolastico, ciò che determina per gli alunni gravissimi inconvenienti dell'accesso, specie in occasione delle abbondanti nevicate che sono frequenti»: *Estratto del Verbale di deliberazione del Podestà sig. Cav. Posca Vincenzo al R. Provveditorato agli Studi per la Lucania*, in ASPz, Fondo Prefettura, *Atti amministrativi*, Serie 2 (1933-1952), ff. 48-54, anni 1914-1952, b. 52, *Latronico. Affari scolastici*.

Cinquanta del Novecento³⁴; l'attardato processo di scolarizzazione popolare³⁵ causato dai problemi di natura socio-economica³⁶; la carenza di minimi sussidi didattici; il compito meritorio svolto da tanti maestri e maestre piuttosto trascurati, nella crescita civile dei luoghi anche più remoti dal centro di vita nazionale³⁷. Per portare gli alunni, gli studenti e i liberi partecipanti al laboratorio tra i reali luoghi in cui si faceva scuola, sarà molto utile inquadrare storicamente lo sviluppo della scolarizzazione popolare fino agli anni del secondo dopoguerra³⁸, ricorrendo anche ad alcune relazioni dei direttori didattici sulle visite svolte presso i Corsi di Scuola Popolare, nelle frazioni di Latronico: se ne deducono notizie sull'analfabetismo che vede una riduzione tra i giovani malgrado vi siano ancora «diversi casi di analfabeti puri tra le persone anziane di ambo i sessi», tra essi molti «anche se sanno scrivere il proprio nome, non riescono a scrivere e a leggere senza guida», situazione migliorabile attraverso l'assistenza in libri e oggetti di cancelleria da estendere a tutti gli iscritti e la previsione di nuovi adulti «disposti alla frequenza» in corsi da attivare specie per le famiglie, nella frazione Ischitelli, «costituita da gruppi di case e rioni assai distanti tra loro»³⁹.

³⁴ Le scuole rurali, inizialmente affidate agli enti delegati per la lotta contro l'analfabetismo, passate quindi all'Opera Nazionale Balilla per creare operosi fascisti fin nelle contrade più periferiche, dal 1938 furono definitivamente assegnate alla gestione diretta dei Provveditorati agli studi, al fine di incorporarle nel sistema scolastico statale secondo il disegno del ministro Bottai, interessato fortemente al contributo dei contesti rurali al compimento della scuola fascista e al servizio delle finalità di esaltazione dell'ideologia totalitaria. Cfr. L. Montecchi, *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, Macerata, eum, 2015.

³⁵ Il D.L. n. 1599 del 17 dicembre 1947 istituì la Scuola popolare con tre tipologie di corsi, per analfabeti, per semianalfabeti e per quanti non avessero conseguito la licenza elementare. Cfr. G. Gonella, *Cinque anni al Ministero della Pubblica Istruzione, I. La rinascita della scuola dopo la seconda guerra mondiale*, Milano, Giuffrè, 1981.

³⁶ M. D'Alessio, «Al di là dell'alfabeto» nella Basilicata del secondo dopoguerra. Battaglie ed esperienze dell'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo nel Mezzogiorno d'Italia, in A. Cagnolati, T. Rabazas Romero (eds.), *Tra carte e parole. I sentieri della ricerca storico-educativa nell'area mediterranea*, Roma, tab edizioni, 2023, Vol. 2, pp. 57-80.

³⁷ Alcuni studi recenti hanno contribuito a restituire una lunga galleria di profili biografici, nella ricomposizione di una classe di educatori accomunati da una grande passione per il loro lavoro e dalla dedizione alla causa del futuro. Cfr. M. D'Alessio, «Una biografia collettiva degli educatori italiani degli ultimi due secoli». Note a margine del seminario di studi Educatori e istituzioni scolastiche in Italia: percorsi, bilanci e prospettive d'indagine (Potenza, 26 novembre 2015), «History of Education & Children's Literature», 11, 2, 2016, pp. 589-598.

³⁸ C. Ghizzoni, *La conquista dell'istruzione e la scuola di massa*, in C. Ghizzoni, I. Mattioli, *Storia dell'educazione. Cultura, infanzia, scuola tra Otto e Novecento*, Bologna, il Mulino, 2023, specie alle pp. 249-273.

³⁹ Relazione sui Corsi Popolari visitati nel mese di Maggio 1964, in ASPz, Fondo Provveditorato, b. 21, f. 199, Verbali e relazioni sulle scuole popolari e sui centri di lettura visitati e ispezionati dai direttori didattici in varie scuole della Provincia e relativi all'anno scolastico 1963-64.

2.2 Memorie di scuola e di confino: maestri fascisti e maestri socialisti nel Pollino

Oltre alla documentazione di tipo archivistico, il ricorso ad altre tipologie di fonti consentirà un interessante affondo nelle contraddizioni relative alle presenze e ai volti di insegnanti che, per un verso, aderirono alle direttive del fascismo nella quotidiana opera educativa volta alla costruzione del consenso nei piccoli alunni, in contrapposizione ad altri che, invece, furono mandati in confino proprio in quelle terre (tra loro Nannicini e l'istriano Bosic furono in esilio nei piccoli centri lucani)⁴⁰, in quanto portatori di valori distanti dalla volontà di irreggimentazione manifestata dal regime a partire dai banchi della scuola popolare ed elementare⁴¹, alla fine degli anni Trenta.

In tale direzione d'indagine, si farà tesoro di due tipologie di fonti individuate, una rientrante tra le scritture professionali di rilevante interesse negli studiosi attenti agli ego-documenti di maestri e professori⁴²; l'altra, collocabile tra le carte di famiglia che hanno portato alla luce tante esperienze magistrali restate a lungo nel perimetro dei ricordi privati.

La prima fonte a stampa rintracciata è rappresentata dalle memorie di scuola di un insegnante che ha lavorato nelle borgate rurali di cui ci stiamo interessando, ci riferiamo alla pubblicazione delle *Memorie di scuola* del maestro Biagio Schettino (1899-1978), medaglia d'oro della scuola⁴³. L'insegnante ripercorre nelle sue pagine i quattro anni di vita magistrale ad Episcopia nel 1920, ricordando l'esperienza nelle scuole rurali specialmente della frazione Manca di Basso e la direzione di alcune scuole serali per adulti. Schettino, non sottacendo la sua adesione al fascismo e restituendo il clima di scontri

⁴⁰ Le storie dei tanti confinati, ricordati come «gli internati», sono ancora vivide nella memoria di alcuni dei loro studenti, ma anche dei proprietari delle locande dove venivano ospitati e dormivano, normalmente, al secondo piano: alle otto di ogni sera si affacciavano e rispondevano all'appello perché a quell'ora cominciava il coprifuoco e non potevano più uscire.

⁴¹ Sui maestri non semplicisticamente inquadrati in una forma di adesione piena e consapevole alle direttive del regime, secondo una persistente rappresentazione storiografica ma caratterizzati, al contrario, da una obbedienza tiepida di facciata, alcuni, più apertamente, altri, «maestri disubbidienti» all'autoritarismo totalitario che, secondo una visione serena dell'infanzia lontana dall'indottrinamento «entro schemi adultistici e militareschi» del regime, manifestavano l'esigenza di una propria autonomia didattica e di altri modelli educativi, cfr. Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, cit., p. 222.

⁴² Cfr. A. Vinão Frago, *Relatos y relaciones autobiográficas de profesores y maestros*, in A. Escolano Benito, J.M. Hernandez Diaz (eds.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, pp. 135-175; M. D'Alessio, *Le scritture professionali quali fonti per lo studio delle pratiche educative del passato. L'esperimento didattico del maestro Arcomano nella «scuola nuova» di Basilicata a metà del Novecento*, in Ascenzi, Covato, Meda (eds.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, cit., pp. 401-420.

⁴³ F.D. Pizzigoni, *Memorie di un maestro*, «Banca dati delle opere letterarie e dei diari editi di scuola», DOI: <<https://doi.org/10.53167/230>>, pubblicato il 14/09/2021 [ultimo accesso 04/02/2024 in <www.memoriascolastica.it>].

tra fronti politici contrapposti, descrive le sue giornate scolastiche e le lezioni svolte con oltre quaranta alunni di età compresa tra sei e quattordici anni, aiutandoci ad entrare nel vivo di una didattica «ibrida» cui spesso erano costretti i maestri nelle pluriclassi.

La seconda fonte utile proviene dalla narrazione della storia del maestro Vincenzo Torrio ricordato ancora oggi come «il maestro barbetta», con uno di quei soprannomi che ci aiutano a comprendere come la presenza di alcuni insegnanti sia entrata nell'immaginario collettivo di quelle popolazioni, continuando a esercitare fino ad oggi, e prima che scompaiano gli ultimi testimoni viventi, una straordinaria forza simbolica. A ben vedere, il laboratorio intende proprio salvare dall'oblio queste storie vive e permettere di ricomporre attorno ai sentieri dell'istruzione rurale la coscienza del valore della scuola e dei suoi protagonisti nella vita della comunità, fino ai nostri giorni. Sappiamo che il maestro Vincenzo Torrio (1883-1954) per le sue inclinazioni antifasciste venne inviato nella frazione di San Biase di Chiaromonte, dal 1922 al 1931. Dalle carte private custodite dai discendenti⁴⁴ si ricavano, in particolare, le qualità didattiche e le preoccupazioni pedagogiche dell'insegnante per le scuole declassificate di Latronico, che furono poi trasferite all'Ente Pugliese di Cultura Popolare e di Educazione Professionale. In particolare, i registri scolastici del maestro rappresentano una rilevante fonte d'investigazione anche per la Basilicata⁴⁵, poiché racchiudono notizie fedeli sulle concrete condizioni d'ambiente nei contesti rurali, con i problemi che vanno dalla mancanza di impianti di riscaldamento a quelli della dispersione scolastica e che soprattutto mettono in luce la spiccata rivendicazione da parte di Torrio del diritto di scegliere liberamente i propri metodi d'insegnamento, esponendosi alle conseguenze dei suoi atteggiamenti e comportamenti antifascisti.

2.3 Narrazioni e rappresentazioni dei giorni di scuola di ieri e di oggi lungo i sentieri lucani

Sulla scorta dei dati prospettati, il laboratorio itinerante intende mettere insieme tanto fonti documentarie e a stampa sui luoghi e i maestri del massiccio lucano, partendo *in primis* da Latronico e dalle sue frazioni, quanto

⁴⁴ M. Torrio, *Esperienze curriculare nelle carte di un maestro. Vincenzo Torrio: didattica e politica per la scuola*, relazione al Convegno «La memoria e le carte. Gli archivi e la valorizzazione del patrimonio storico educativo», Matera, 4-5 ottobre 2019.

⁴⁵ M. D'Alessio, *Life at School: Class Registers as a New Source of Studying Historical and Educational Heritage*, in A.M. Badanelli Rubio, M. Poveda Sanz, C. Rodriguez Guerrero (eds.), *Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*, Actas de las VI Jornadas Científicas della SEPHE (Madrid, 22-24 ottobre 2014), Madrid, Universidad Complutense, 2014, pp. 401-409.

fonti orali, legate alle testimonianze e ai racconti che alcuni abitanti del posto hanno già in qualche occasione saputo restituire, in questo caso alla comunità e agli studenti universitari: nel segno di una raccolta partecipata utile a fare tesoro di tessere variegate e imperdibili di questa comune memoria dei giorni di scuola e alla maturazione della consapevolezza del ruolo e delle funzioni educative e civili, nei giovani futuri maestri e maestre di scuola. Creare un archivio sonoro delle memorie scolastiche, tra le principali attività di raccolta proposte, significherà riscoprire comuni radici a partire dalla dimensione educativa e riappropriarsi del significato e dei fili del tempo storico fino a giungere al proprio presente. Dando vita ad una mappatura materiale e immateriale dei luoghi e degli attori di una pagina locale della scuola, entro il telo della storia nazionale, il coinvolgimento di una società di film-making, grafica e comunicazione sarà decisiva: nel fornire metodi e strumenti per sviluppare un sentiero itinerante tra le scuolette rurali, attraverso registrazioni, filmati e raccolte fotografiche, utili tanto alle attività laboratoriali, quanto alla diffusione di prodotti multimediali da mettere in rete per una comunicazione allargata dei risultati del lavoro, in particolare la realizzazione di un cortometraggio la cui sceneggiatura sarà scritta e condivisa da tutti i partecipanti, sotto la guida degli esperti di settore.

Conclusioni

Il progetto illustrato si inscrive – nell'articolazione, nelle modalità previste e nei risultati attesi secondo un approccio di *Public History of Education* –, tra le proposte intese alla promozione di un'attività condivisa da più attori istituzionali e associativi in uno spazio pubblico; al coinvolgimento di pubblici diversi da quelli specialistici (scolaresche, studenti universitari, abitanti locali, maestri) e alla maggiore conoscenza, salvaguardia e valorizzazione del patrimonio territoriale del Pollino scolastico, nella Basilicata rurale del Novecento. Allo storico dell'educazione attiene il compito di guidare nella lettura e interpretazione critica delle nuove fonti rappresentate dal patrimonio, secondo processi partecipativi (ponendo, peraltro, argine ai possibili rischi dell'industria della memoria e di un certo consumismo della storia)⁴⁶. L'iniziativa di *Public History of Education* applicata al patrimonio storico educativo permetterà di «abitare» luoghi dimenticati e in tal modo «fare storia e memoria» di comunità, tra le diverse generazioni di studenti che si sono avvicendati tra i banchi e le zolle di scuola dell'Appennino lucano.

⁴⁶ F. Herman, S. Braster, M.M. del Pozo Andrés (eds.), *Public History of Education*, Oldenbourg, De Gruyter, 2022.

Bibliografia

- Ascenzi A., Covato C., Zago G. (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, Atti del 2° Congresso Nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Padova, 7-8 ottobre 2021), Macerata, eum, 2021.
- Badanelli Rubio A.M., Poveda Sanz M., Rodriguez Guerrero C. (eds.), *Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*, Actas de las VI Jornadas Científicas della SEPHE (Madrid, 22-24 ottobre 2014), Madrid, Universidad Complutense, 2014.
- Bandini G., Oliviero S. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Barausse A., D'Alessio M., (eds.), *Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento. Itinerari ed esperienze tra oblio, rappresentazione, propaganda e realtà*, Lecce, Pensa, Multimedia, 2018.
- Barausse A., de Freitas Ermel T., Viola V. (eds.), *Prospettive incrociate sul patrimonio storico educativo*, Atti del Convegno di studi internazionale organizzato dall'Università degli studi del Molise (Campobasso, 2-3 maggio 2018), Lecce, Pensa Multimedia, 2020.
- Bosna V., Cagnolati A. (eds.), *Itinerari nella storiografia educativa*, Bari, Cacucci, 2019.
- Cagnolati A., Rabazas Romero T. (eds.), *Tra carte e parole. I sentieri della ricerca storico-educativa nell'area mediterranea*, Roma, tab edizioni, 2023.
- Chiosso G., *Il fascismo e i maestri*, Milano, Mondadori, 2023.
- Cimatti F., *La fabbrica del ricordo*, Bologna, il Mulino, 2020.
- Civera Cerecedo A., Costa Rico A., *Desde la historia de la educación: educación y mundo rural*, «Historia y memoria de la educación», 7, 2018, pp. 9-45.
- Dávila Balsera P., Naya Garmendia L.M. (eds.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, San Sebastian, Erein, 2016.
- D'Alessio M., «Una biografia collettiva degli educatori italiani degli ultimi due secoli». Note a margine del seminario di studi Educatori e istituzioni scolastiche in Italia: percorsi, bilanci e prospettive d'indagine (Potenza, 26 novembre 2015), «History of Education & Children's Literature», 11, 2, 2016, pp. 589-598.
- D'Alessio M., *Dentro la vita della scuola. Per una riflessione sulle nuove fonti di studio del patrimonio storico-educativo*, «Bollettino Storico della Basilicata», 30, 2014, pp. 171-185.
- Escolano Benito A., Hernandez Diaz J.M. (eds.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002.
- Ghizzoni C., Mattioni I., *Storia dell'educazione. Cultura, infanzia, scuola tra Otto e Novecento*, Bologna, il Mulino, 2023.
- Giordano E., *Cronache di Latronico. Folklore, Tradizioni, Cultura*, 2 tomi, Latronico, Biblioteca Latroniche 10, 2002.
- Herman F., Braster S., del Pozo Andrés M.M. (eds.), *Public History of Education*, Oldenbourg, De Gruyter, 2022.
- Labriola R., *La Basilicata tra i banchi di scuola. Dal periodo fascista agli anni Sessanta del Novecento*, Potenza, EditricErmes, 2021.
- Montecchi L., *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, Macerata, eum, 2015.

- Noiret S., *La Public History, una disciplina fantasma?*, «Memoria e Ricerca», 37, 2011, pp. 9-35.
- Polenghi S., Zago G., Agostinetto L. (eds.), *Memoria ed educazione. Identità, narrazione, diversità*, Lecce, Pensa Multimedia, 2021.
- Racioppi G., *Storia della Lucania e della Basilicata*, Roma, Ermanno Loescher & C., 1889. Ristampa anastatica, Matera, Grafica BMG, 1970.
- Sani R., *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, Macerata, eum, 2011.
- Teti V., *Il senso dei luoghi: memoria e storia dei paesi abbandonati*, Roma, Donzelli, 2004.
- Torrio M., *Esperienze curriculare nelle carte di un maestro. Vincenzo Torrio: didattica e politica per la scuola*, relazione al Convegno «La memoria e le carte. Gli archivi e la valorizzazione del patrimonio storico educativo», Matera, 4-5 ottobre 2019.
- Yanes-Cabrera C., Meda J., Viñao Frago A. (eds.), *School Memories: New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017.

Mirella D'Ascenzo*

Il patrimonio storico-educativo come fonte per la ricerca, la didattica e la *Public History of Education*: riflessioni a partire dal progetto del Centenario dell'Asilo Sacro Cuore di Borgo Panigale a Bologna

ABSTRACT: The purpose of this contribution is to return to the scientific community the results of a research project on the history and memory of the 'Sacro Cuore' Kindergarten in Borgo Panigale (Bologna), a school institution that celebrated its centenary in 2022. The phases and contents of this initiative, which also turned into a history teaching and Public History of Education project involving the school community and citizenship, will be presented. It is intended here to reflect on some aspects of a Public History of Education understood as the valorization and communication of the historical-educational heritage solidly anchored in the rigor of scientific research, but also on some critical issues related to the multiple scenarios that are emerging and the kind of commitment required of university teachers for these public research actions, which is still decidedly underestimated.

KEYWORDS: Historical-educational heritage, School Memories, Public History of Education, School centenary, History teaching.

Introduzione

A livello nazionale e internazionale da tempo si è ormai affermata la linea di ricerca sul patrimonio storico-educativo, inteso come «complesso dei beni materiali e/o immateriali frutti e/o prodotti in contesti educativi formali e/o non-formali nel corso del tempo»¹. Grazie all'impegno di numerosi studiosi di

* Mirella D'Ascenzo è Professoressa ordinaria presso l'Università di Bologna. Direttrice della Collana *School memories. Itinerari di ricerca nella storia della scuola e dell'educazione* della Casa editrice Tab Edizioni. Membro dei comitati scientifici di numerose collane editoriali e di riviste. ORCID: 0000-0002-9196-4774, mirella.dascenzo@unibo.it.

¹ J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico educativo: il caso italiano*, in J. Meda, A. M. Badanelli (eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas. Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar* (Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011), Macerata, eum, 2013, p. 169; R. Sani, *L'implementazione della ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia: itinerari, priorità, obiettivi di lungo ter-*

storia della scuola e dell'educazione sono anche sorte specifiche società scientifiche, in Italia ad esempio la *Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico Educativo – SIPSE* nel 2017, che ha promosso numerose iniziative e tre congressi, in una dimensione fortemente internazionale². Tra le linee di ricerca interne alla SIPSE è emersa non solo lo studio delle specifiche fonti di tale patrimonio, ma anche del suo utilizzo come risorsa per la didattica scolastica e universitaria, il cui esito è confluito nel congresso del 2021³. A riguardo, in tale linea di ricerca, cruciale è stato l'incontro con le iniziative connesse al rinnovamento della didattica della storia risalente agli anni Ottanta, sperimentate anche da enti di ricerca, come gli istituti storici per la Resistenza o i servizi culturali delle regioni, ma anche dalle Università, specie negli ultimi anni⁴.

In seguito a tale secondo congresso è maturata la riflessione sulla comunicazione delle ricerche sul patrimonio storico educativo al più vasto pubblico come forma di divulgazione all'intera cittadinanza. In realtà tale linea si era già manifestata attraverso la realizzazione di progetti, mostre e varie attività, anche sviluppate dai numerosi musei della scuola e/o dell'educazione già esistenti o sorti in diverse località e sedi universitarie del territorio nazionale i quali, oltre a raccogliere e studiare il patrimonio, hanno colto la necessità di una apertura per il più vasto pubblico. Peraltro, tale modalità di valorizzazione, per le istituzioni universitarie coinvolte, si inserisce pienamente nel quadro di quelle azioni di Terza Missione delle Università su cui da tempo l'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema universitario e della ricerca – ANVUR si è soffermata, intesa come

mine, in S. González, J. Meda, X. Motilla, L. Pomante (eds.), *La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*, Salamanca, FahrenHouse, 2018, pp. 27-44.

² Sulla SIPSE si rinvia al sito <<http://www.sipse.eu/>> [ultimo accesso: 16.02.2024].

³ A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria*, Macerata, eum, 2021.

⁴ E. Cento, L. Di Ruscio (eds.), *Didattica della storia dell'800 e del '900. Un modello per la fruizione e la valorizzazione delle fonti documentarie*, Corazzano (Pisa), Titivillus, 2005; A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale 22 tesi*, Milano, FrancoAngeli, 2008; A. Brusa, A. Ferraresi, *Clio si diverte*, Molfetta, Edizioni La Meridiana, 2009; I. Mattozzi, *Pensare la storia*, Castel Guelfo di Bologna, Cenacchi, 2011; E. Musci (ed.), *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della storia*, Napoli, EdiSES, 2014; V. Bosna, "Recuperare la memoria": i beni culturali e la conoscenza del territorio nei curricoli scolastici, in A. Barausse, T. de FreitasErmel, V. Viola (eds.), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, Atti dell'Incontro Internazionale di Studi. Campobasso 2-3 Maggio 2018, Lecce, Pensa Multimedia, 2020, pp. 299-306; L. Landi (ed.), *È tutta un'altra storia... Proposte di laboratorio per la primaria*, Perugia, Carocci Faber, 2021; Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio-DiPaSt Alma Mater Studiorum Università di Bologna, *Manifesto per la didattica della storia*, in <<https://centri.unibo.it/dipast/it/ricerca/manifesto-per-la-didattica-della-storia>> [ultimo accesso: 07.12.2023]. Sulla neonata *Società italiana di didattica della storia* presieduta da Antonio Brusa cfr. il sito <<https://www.sididast.it/>> [ultimo accesso: 07.12.2023].

l'insieme delle attività con le quali le università entrano in interazione diretta con la società, fornendo un contributo che accompagna le missioni tradizionali di didattica e ricerca⁵

proprio privilegiando l'azione delle università nei territori locali

la terza missione ha inoltre una ineliminabile dimensione territoriale, dovuta alla circostanza, attestata dalla letteratura scientifica, secondo la quale le ricadute della conoscenza prodotta dalla ricerca si manifestano con maggiore probabilità nelle vicinanze geografiche. Ciò si spiega in quanto la conoscenza produttiva circola principalmente “incorporata” nei ricercatori, e quindi si muove insieme alle persone che lavorano quotidianamente in localizzazioni specifiche e si spostano entro un raggio limitato⁶.

La valorizzazione del patrimonio storico educativo si è aperta ancor più consapevolmente ai territori, alle comunità, al più vasto pubblico, alla cittadinanza, incrociando la pista di ricerca della *Public History*, ampiamente diffusa ormai a livello internazionale, come emerge da una fiorente bibliografia e dalla nascita di società scientifiche, tra cui dal 2016 l'*Associazione Italiana di Public History – AIPH*, che ha promosso scritti e convegni⁷ e nel 2018 uno specifico *Manifesto della Public History Italiana* nel quale è indicato che

la Public History (PH) si interessa ai processi di ricerca, insegnamento, condivisione e comunicazione della storia al di fuori di contesti accademici specializzati. Parte integrante della disciplina storica, la public history sperimenta percorsi di comunicazione e analisi storica per e con diversi pubblici, intendendoli quali interlocutori e protagonisti di pratiche di ricerca originali. La PH è intrinsecamente interdisciplinare, impiega un vasto ventaglio di strumenti e metodi e tiene conto anche delle peculiarità nazionali e internazionali. Muovendosi tra la piazza reale e quella virtuale, la PH contribuisce a restituire

⁵ Rapporto ANVUR 2013 – Università e ricerca II.2.3. La terza missione nelle Università, ANVUR, *Manuale per la valutazione della terza missione delle università italiane*, Roma, Anvur, 2015; ANVUR, *Linee guida per la compilazione della Scheda Unica Annuale Terza Missione e Impatto Sociale (SUA-TM/IS) per le Università*, Roma, Anvur, 07.11.2018; ANVUR, *Rapporto Biennale sullo Stato del Sistema Universitario e della Ricerca. Sezione 9: attività di Terza Missione*, Roma, Anvur, 2018. Si rinvia al sito <<https://www.anvur.it/>> [ultimo accesso: 07.12.2023].

⁶ ANVUR, *La terza missione nelle Università, La valutazione della terza missione nelle Università e negli Enti di Ricerca. Manuale per la Valutazione. Nota integrativa al Manuale per la valutazione approvato dal Consiglio Direttivo nella seduta del 1° aprile 2015*, p. 6 al link <<https://www.anvur.it/uploads2016/06PDF>> [ultimo accesso: 07.12.2023].

⁷ S. Noiret, *La Public History, una disciplina fantasma?*, «Memoria e Ricerca», 37, 2011, pp. 9-35; A. Torre, *Public History e patrimonio: due casi di storia applicata*, «Quaderni Storici», 3, 2015, pp. 629-659; B. Giuliani, *Dalla public history alla applied history. Ruolo pubblico e funzione politica della storia nel recente dibattito storiografico angloamericano*, «Diacronie. Studi di Storia Contemporanea», 32, 4, 2017, <<https://journals.openedition.org/diacronie/6473>> [ultimo accesso: 23/09/2024]; P. Ashton, A. Trapeznik (eds.), *What is Public History Globally? Working with the Past in the Present*, London, Bloomsbury Academic, 2019; T. Cauvin, *Public History. A Textbook of Practice*, New York – London, Routledge, 2022; S. Noiret, M. Tebeau, G. Zaagsma, *Handbook of Digital Public History*, Berlin – Boston, De Gruyter Oldenbourg, 2022. Si rinvia al sito <<https://aiph.hypotheses.org/>> (ultimo accesso: 26.03.2022).

agli storici e alla storia un ruolo centrale nella sfera pubblica e nell'interpretazione della società contemporanea⁸.

La storiografia scolastica italiana, particolarmente quella attenta al filone del patrimonio storico educativo, aveva già sviluppato al suo interno la dimensione della valorizzazione e divulgazione dei risultati della ricerca, svolgendo già attività quindi di *Public History*, definibili con la specifica ‘dell’educazione’⁹. La legittimazione scientifica di tale linea è in corso negli ultimi anni, in termini di intreccio e collaborazione con l’AIPH più generale, ufficialmente avviata dal convegno del 2018, fino alla definizione di un primo *Manifesto della Public History of education* nel 2019¹⁰, la nascita di uno specifico Gruppo di lavoro di AIPH nel 2020¹¹, la pubblicazione di alcuni volumi¹², un aggiornato *Manifesto della Public History of Education*¹³ e un recente convegno specifico della SIPSE¹⁴. Anche a livello internazionale, la comunità degli storici

⁸ Associazione Italiana di Public History, *Manifesto della Public History italiana*, <<https://aiph.hypotheses.org/3193>>, <https://aiph.hypotheses.org/files/2020/12/Manifesto-della-Public-History-italiana-1.pdf>> [ultimo accesso: 26.03.2022].

⁹ M. Demantowsky (ed.), *Public History and School. International Perspectives*, Berlin – Boston, De Gruyter, 2018; G. Bandini, *Educational Memories and Public History: A Necessary Meeting*, in C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017, pp. 143–156; C. Betti, *Agli albori della Public History scolastica in Italia*. Relazione presentata alla Terza conferenza dell’AIPH, Associazione Italiana Public History, Santa Maria Capua Vetere, 23-25 giugno 2019.

¹⁰ G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in Bandini, Oliviero (eds.), *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, pp. 49-51.

¹¹ URL: <<https://aiph.hypotheses.org/il-gruppo-di-lavoro-sulla-public-history-of-education>> [ultimo accesso: 19/12/2023].

¹² Bandini, Oliviero (eds.), *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit.; M. D’Ascenzo, *Esperienze di Public History of Education nell’Università di Bologna, tra ricerca scientifica e didattica*, ivi, pp. 211-221; M. D’Ascenzo, *A caccia di storie nella scuola di ieri. Per una memoria educativa collettiva tra ricerca e didattica nella scuola primaria*, in Ascenzi, Covato, Zago (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, cit., 65-78; G. Bandini, S. Oliviero, M. Brunelli, P. Bianchini, F. Borruso, *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022; M. D’Ascenzo, F. Ventura, *Cento anni della Scuola Sacro Cuore di Borgo Panigale a Bologna. Un’esperienza di storia e memoria scolastica collettiva*, Roma, tab edizioni, 2022; M. D’Ascenzo, *Il patrimonio storico-educativo per la formazione docente. Esperienze tra ricerca e didattica*, «Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació», 39, gener-juny, 2022, pp. 53-65; F. Herman, S. Braster, M.M. del Pozo Andrés, *Exhibiting the Past: Public Histories of Education*, Berlin, De Gruyter, 2022; G. Bandini, *Public History of Education. A Brief Introduction*, Firenze, Firenze University Press, 2023.

¹³ Associazione Italiana di Public History, *Manifesto della Public History of Education*, URL: <<https://aiph.hypotheses.org/il-gruppo-di-lavoro-sulla-public-history-of-education>>, <https://aiph.hypotheses.org/files/2023/05/AIPH_Manifesto-della-Public-History-of-Education_IT_02.pdf> [ultimo accesso: 26.03.2022].

¹⁴ A. Ascenzi, G. Bandini, C. Ghizzoni (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come fonte*

dell'educazione raccolti nell'ISCHE sta riflettendo da tempo su forme e modi della valorizzazione del patrimonio storico educativo nei molteplici musei della scuola e dell'educazione esistenti nel mondo e nel 2022 è sorto lo *Standing Working Group 'Public Histories of Education'* (2023-2028) proprio all'interno dell'*International Standing Conference for the History of Education – ISCHE*. Tale gruppo di lavoro ha pubblicato un importante report nel 2023¹⁵ e un volume collettaneo dal quale emerge l'identità degli storici dell'educazione come «memory worker or – in other words – someone who's actively involved in engineering/shaping a “memoryscape”, one which fosters “cultural learning»¹⁶.

1. Un progetto di ricerca storico-educativa, di didattica della storia e Public History of Education

Proprio alla luce di questo scenario compreso tra il dibattito storiografico sul patrimonio storico-educativo, sulla didattica della storia, sulla Terza Missione delle università e sulla *Public History of Education* si colloca il Progetto svolto tra 2020 e 2022 sulla storia e memoria dell'Asilo Sacro Cuore di Borgo Panigale, istituzione scolastica, nata nella periferia di Bologna, giunta nel 2022 al suo centenario di fondazione. Si tratta di una scuola sorta per la fascia 3-6 anni, poi estesa anche a quella elementare, fortemente radicata nel tessuto sociale e culturale del Comune di Borgo Panigale (Bologna) dal 1922 al 1937, e oggi nell'attuale quartiere Borgo Panigale-Reno di Bologna, e ha accolto, educato ed istruito intere generazioni di alunne e alunni. Come noto negli ultimi decenni la storiografia scolastica italiana si è soffermata sulla storia delle singole scuole, non solo per motivi celebrativi¹⁷, ma anche come occasione per rinvenire fonti materiali e immateriali preziose per superare la più tradizionale storia delle teorie pedagogiche e/o della storia 'legale' della scuola, al fine

per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive. Book of abstracts del III Congresso della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (Milano, 14-15 dicembre 2023), Macerata, eum, 2023.

¹⁵ URL: <<https://www.ische.org/about-ische/standing-working-groups/>> [ultimo accesso: 26.03.2022].

¹⁶ F. Herman, S. Braster, M.M. del Pozo Andrés, *Towards a Public History of Education: A Manifesto*, in Iid. (eds.), *Public History of Education*, cit., p. 12.

¹⁷ *La mia scuola ha 40 anni. Progetto per la celebrazione del Quarantennale della Scuola Primaria “Giorgio Morandi” a cura delle Maestre e dei Maestri della Scuola*, IC1 Bologna, Comune di Bologna – Quartiere Reno, Regione Emilia-Romagna, s.l., 2012; C. Carpigiani, G. Gabrielli, *Renewing the Ties of a Century of History: an Experiment in Citizen History on the Occasion of the Centenary of the Fortuzzi School*, «History of Education & Children’s Literature», 14, 1, 2019, pp. 239-257.

di giungere ad una più completa ricostruzione storica della cultura scolastica prodotta¹⁸.

Il Progetto è stato ufficializzato tramite una Convenzione tra la direzione della scuola dell'infanzia e primaria paritaria 'Sacro Cuore' e il Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna nel 2020 al fine di realizzare attività di ricerca, didattica e educazione alla cittadinanza in occasione del Centenario della scuola. Dopo diversi incontri con la direzione della scuola e le insegnanti, dapprima a distanza – causa la pandemia da Covid-19 – e successivamente in presenza, si è deciso di procedere in più direzioni.

Inizialmente si è ritenuto necessario cercare di ricostruire la storia dell'istituzione scolastica attraverso le tradizionali fonti storiche, con un lavoro di ricerca storica 'accademica'. Per risalire alle origini dell'Asilo Sacro Cuore e alla sua evoluzione interna, considerata l'assenza di bibliografia al riguardo, si è andati alla ricerca delle fonti archivistiche, solo alcune facilmente accessibili.

L'archivio della scuola ha offerto i registri scolastici, tramite i quali si è potuto ricostruire la successione delle suore insegnanti nella scuola e l'evoluzione dei contenuti delle singole materie nel corso del tempo, attraversando i Programmi didattici nazionali e individuando continuità e discontinuità nelle pratiche didattiche dichiarate.

Nell'archivio della scuola erano inoltre conservate numerose fotografie scolastiche relative a scolaresche, foto di classe, foto di momenti di festa e di gare sportive, dagli anni Venti agli anni Novanta del Novecento. L'archivio dell'Istituto Comprensivo 14 di Bologna e l'Archivio di Stato di Bologna hanno offerto una documentazione utile per definire il punto di vista statale della Scuola Sacro Cuore, che dapprima era privata poi paritaria.

L'archivio della parrocchia, che aveva avviato l'istituzione scolastica, non ha invece fornito informazioni utili alla ricostruzione storica dell'asilo, sebbene fosse stato il centro propulsore del suo avvio nel 1922 con il parroco don Callisto Mingarelli, il cui profilo si è cercato di ricostruire con le pochissime tracce presenti nella bibliografia locale e nell'archivio della Curia arcivescovile

¹⁸ Sul concetto di cultura scolastica si rinvia a D. Julia, «La culture scolaire comme objet historique», in A. Nóvoa, M. Depaepe, E. W. Johanningmerier (eds.). *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*, «Paedagogica Historica», Supplementary Series I, 1995, pp. 353-382; D. Julia, *Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 3, 1996, pp. 119-148; A. Escolano Benito (ed.), *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para Ampliación de Estudios, 1907-2007*, Berlanga De Duero Soria, Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), 2007; S. Braster, I. Grosvenor, M.M. del Pozo Andrés, *The Black Box of Schooling. A cultural history of the classroom*, Brussels, P.I.E. Peter Lang, 2011; A. Viñao Frago, *La historia material e immaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación*, «Educação», 35, enero-abril 2012, pp. 7-17; Meda, Badanelli (eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España*, cit.; D.G. Vidal, A. Pau-lilo, *School Culture*, in G. Noblit (ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*, New York, Oxford University Press, 2018, 24 p.

di Bologna che ha fornito però scarne notizie tramite il «Bollettino della Diocesi di Bologna».

Anche la documentazione presente nell'Archivio Storico del Comune di Bologna relativamente al periodo in cui Borgo Panigale era comune autonomo non ha fornito informazioni interessanti per la ricostruzione. Molto più interessanti e corpose sono state invece le informazioni desunte dai *Quaderni della Cronaca della Comunità delle Suore Ancelle del Sacro Cuore sotto la protezione di San Giuseppe*, cioè l'ordine religioso che ha diretto l'Asilo dagli inizi fino al 2001. Si tratta di una documentazione conservata presso l'archivio delle suore, difficilmente accessibile, ma che ha fornito importanti notizie sulla vita interna e quotidiana della scuola: un documento unico nel suo genere perché racconta fatti di portata nazionale letti dal punto di vista di un piccolo gruppo di suore che ha cercato di mantenere viva la scuola nonostante le trasformazioni storiche e scolastiche nel corso del tempo. Ulteriore traccia d'indagine è stata la fonte materiale presente nell'atrio della Scuola: una lapide in marmo con epigrafe che celebrava i fondatori, segno di una memoria pubblica rimasta vagamente nella sola memoria collettiva dei più anziani del territorio.

Da questo incrocio di fonti archivistico, materiali e a stampa, di tipo più tradizionale, è stato possibile ricostruire la genesi, il contesto storico, i promotori dell'Asilo e l'evoluzione didattica della scuola. Una cerimonia solenne celebrata dal fondatore don Callisto Mingarelli aveva accolto le suore per l'avvio dell'attività scolastica nel 1921, dapprima per bambini 3-6 anni poi dal 1929 anche per alunni di scuola elementare, attraversando tutte le fasi della storia quali il fascismo, la Seconda guerra mondiale, il secondo dopoguerra fino ad oggi. L'incrocio delle fonti è stato utile per evincere il ruolo politico e sociale della scuola nel contesto territoriale con il compito delle maestre e direttori, le pratiche didattiche, individuando anche una periodizzazione generale e interna alla vita della scuola.

Emergeva tuttavia sempre più chiaramente come le fonti d'archivio tradizionali non bastassero a completare la ricostruzione storica. Diventava necessario individuare nuove fonti e di varia natura ma difficilmente raggiungibili per il solo storico dell'educazione “accademico”.

2. *Il Progetto di didattica della storia attraverso la storia della scuola*

Per tale motivo si è sviluppata una direzione di ricerca nuova, complementare, tramite il coinvolgimento dell'intera comunità scolastica nella ricerca di fonti nuove utili per una più completa ricostruzione storica. Tale linea si è intrecciata così con la progettazione didattica dell'istituto, in particolare con la didattica della storia intesa come ‘laboratorio’ in cui sperimentare diverse tipologie di fonti e acquisire la metodologia della ricerca storica, come da tempo

evidenzia la ricerca e confermato dalle *Indicazioni nazionali per il Curricolo emanate dal Ministero della Pubblica Istruzione nel 2012* per le scuole del primo ciclo d'istruzione

la capacità e la possibilità di usufruire di ogni opportunità di studio della storia, a scuola e nel territorio circostante, permettono un lavoro pedagogico ricco, a partire dalle narrazioni e dalle attività laboratoriali e ludiche con i più piccoli per attraversare molte esperienze esplorative del passato: un lavoro indispensabile 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 ragioni¹⁹.

Si è così articolato un Progetto di didattica della storia sulla storia della propria scuola, coinvolgendo le cinque classi di scuola primaria, tra alunni, alunne, docenti, personale ausiliario e due sezioni di scuola dell'infanzia, coinvolgendo circa 140 persone. Il percorso progettuale ha così appassionato tutta la comunità scolastica sul tema delle *school memories* cioè la memoria scolastica, ampiamente tematizzato a livello storiografico internazionale²⁰. L'oggetto dell'indagine sono diventate pertanto le memorie di scuola, i ricordi individuali dell'esperienza scolastica vissuta sia come ex allievo sia come ex insegnante. Le fonti utilizzate per cogliere tali memorie individuali sono state soprattutto quelle orali e fotografiche, al cui reperimento si è dedicata l'intera comunità scolastica, con un passaparola che ha contribuito ad elevare il grado di partecipazione corale al Progetto.

Sul piano squisitamente didattico si è stabilito di assegnare attività di analisi delle fonti mirate all'età degli alunni. La classe prima si è dedicata all'esplorazione degli spazi scolastici, poi trasferita su foglio tramite disegni. L'edificio della scuola, inizialmente considerato dai bambini solo come una “costruzione”, è diventato un oggetto di ricerca per le classi I e II. Tramite l'indagine degli spazi scolastici interni ed esterni i bambini più piccoli hanno beneficiato sul piano psicologico della familiarità con la scuola – così importante nel primo anno – e hanno altresì acquisito la dimensione storica dello spazio scolastico stesso, diversamente abitato nel corso del tempo ed esso stesso denso di memorie. La classe seconda ha aggiunto l'analisi delle fotografie presenti nell'archi-

¹⁹ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, «Annali della Pubblica Istruzione», 88 (numero speciale), 2012, p. 51.

²⁰ A. Escolano, *Memoria de la educación y cultura de la escuela*, in J.M. Hernández Díaz, A. Escolano (eds.), *La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, pp. 19-42; A. Viñao, *La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos*, «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche» 12, 2005, pp. 19-33; A. Viñao, *Memoria, patrimonio y educación*, «Educatio Siglo XXI», 2, 2010, pp. 17-42; Yanes-Cabrera, Meda, Viñao (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, cit.; J. Meda, M. Brunelli, L. Pomante (eds.), *Memories and Public Celebrations of Education in Contemporary Times*, «History of Education & Children's Literature», 14, 1, 2019, pp. 9-394 (dossier monografico).

vio scolastico. La classe terza ha lavorato sulla classificazione delle fonti (materiali, orali, iconografiche ecc.). La classe quarta si è dedicata alle fonti orali tramite le interviste e la quinta alle interviste ed all'analisi delle fotografie.

La raccolta delle informazioni tramite queste fonti e l'incrocio con quelle presenti negli archivi ha ovviamente permesso di arricchire la ricostruzione storica tradizionale e di comprendere più pienamente la genesi e sviluppo della Scuola Sacro Cuore nonché la specifica cultura scolastica nel corso dei suoi cento anni di storia scolastica.

Sul piano didattico l'utilizzo delle fonti orali e fotografiche è stata anche l'occasione per discutere con gli studenti sui problemi metodologici connessi²¹, elemento che ha contribuito alla formazione di una dimensione critica e riflessiva da parte degli studenti stessi sulla complessità della ricerca storica, come richiesto dalle *Indicazioni nazionali*

le conoscenze prodotte dagli storici, innumerevoli e in continuo accrescimento, sono sottoposte a revisione continua a seconda del mutare dei rapporti tra presente e passato e della continua reinterpretazione delle fonti. La scuola tiene conto di questo e, in modo via via più accurato, in relazione alle diverse età e alle capacità cognitive degli alunni, progetta percorsi didattici che approfondiscono la conoscenza della storia e l'attenzione alle diverse fonti.²²

²¹ Sulle fonti orali cfr. A. Portelli, *Sulla diversità della storia orale*, e di A. Stille, *Le deformazioni della storia orale conducono alla verità*, in C. Bermani (ed.), *Introduzione alla storia orale. Storia, conservazione delle fonti e problemi di metodo*, Roma, Odradek, 1999, rispettivamente vol. I, pp. 149-166 e vol. II, pp. 177-182; P. Gardner, *Oral History in Education: Teacher's Memory and Teachers' History*, «History of Education», 32, 2, 2003, pp. 175-188; A. Barausse, *E non c'era mica la Bic! Le fonti orali nel settore della ricerca storico scolastica*, in H.A. Cavallera (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi: un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2013, pp. 539-560; B. Bonomo, *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica*, Roma, Carocci, 2013; F. Targhetta, *Methodological, Historiographical and Educational Issues in Collecting Oral Testimonies*, in Yanes-Cabrera, Meda, Viñao (eds.), *School Memories*, cit., pp. 157-164; L. Paciaroni, *Memorie di scuola. Contributo a una storia delle pratiche didattiche e educative nelle scuole marchigiane attraverso le testimonianze di maestri e maestre (1945-1985)*, Macerata, eum, 2020. Sulle fonti fotografiche I. Grosvenor, *On Visualising Past Classroom*, in I. Grosvenor, M. Lawn, K. Rousmaniere (eds.), *Silence & Images. The Social History of the Classroom*, New York, Peter Lang, 1999, pp. 83-104; S. Braster, *Educational Change and Dutch Classroom Photographs: A Qualitative and Quantitative Analysis*, in Braster, Grosvenor, del Pozo Andrés (edd.), *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, cit., pp. 21-37; I. Grosvenor, I. Dussel, I. Kestere, K. Priem, L.R. Rasmussen, A. Van Gorp, "We Seek Revelation in Our Eyes": Engaging with School Culture Through Montage, «Encounters in Theory and History of Education» 17/1, 2016, pp. 2-26; J. Meda, "Invisible Schools". *The Public Image of Rural Schools in Southern Italy in Photographic Inquiries and Photo-Reportages (1925-55)*, «Historia y Memoria de la Educación», 8, 2018, pp. 347-396; S. Braster, I. Grosvenor, M.M. del Pozo Andrés, *The Visual Turn in the History of Education. Origins, Methodologies, and Examples*, in T. Fitzgerald (ed.), *Handbook of Historical Studies in Education, Debates, Tensions, and Directions*, Cham, Springer, 2020, pp. 893-908.

²² *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, cit., p. 51.

Il lavoro sulle fonti della propria scuola ha contribuito alla percezione della loro rilevanza per la quantità e qualità delle informazioni raccolte e del loro valore come patrimonio storico educativo e li ha educati a sentirsi parte di una più lunga Storia ed anche cittadini, come suggerito dalle *Indicazioni nazionali per il Curricolo del 2012*

l'insegnamento e l'apprendimento della storia contribuiscono all'educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva. I docenti si impegnano a far scoprire agli alunni il nesso tra le tracce e le conoscenze del passato, a far usare con metodo le fonti archeologiche, museali, iconiche, archivistiche, a far apprezzare il loro valore di beni culturali. In tal modo l'educazione al patrimonio culturale fornisce un contributo fondamentale alla cittadinanza attiva.²³

Se dalle esigenze di ricerca accademica è scaturita la possibilità del Progetto didattico, utile anche per la raccolta di informazioni assenti nei canali archivistici tradizionali, la ricerca di nuove fonti ha allargato il Progetto all'esterno della scuola, coinvolgendo ex insegnanti e alunni, ormai adulti, coinvolgendo l'intera comunità scolastica e la cittadinanza, realizzando con rigore scientifico un progetto di *Public History of Education* poiché, parafrasando il *Manifesto della Public History of Education* recentemente pubblicato dal Gruppo di lavoro dell'ISCHE, non si tratta tanto di scrivere e mediare storie storicamente accurate o corrette, ma di permettere alle ‘storie’ di diventare, di essere ricostruite e di essere fatte proprie²⁴.

3. La disseminazione del Progetto del centenario come Public History of Education

Gli esiti di tale lavoro sono stati molteplici, sia di carattere squisitamente scientifico sia di *Public History of Education*. In primo luogo, la ricerca sul patrimonio storico educativo di questa scuola ha favorito la redazione di una voce sulla lapide con epigrafe esposta nell'atrio della scuola dedicata al fondatore Callisto Mingarelli e alla fondazione dell'Asilo sul portale ‘Memoria scolastica’²⁵.

²³ *Ibidem*.

²⁴ «Less about writing and mediating historically accurate or correct stories, but all the more about allowing stories to become, to be remediated and appropriated», in F. Herman, S. Braster, M.M. del Pozo Andrés, *Towards a Public History of Education: A Manifesto*, in Iid. (eds.), *Public History of Education*, cit., p. 15.

²⁵ Progetto di ricerca di rilevante interesse nazionale «School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)» (n. prot.: 2017STEF2S), approvato con Decreto del Direttore generale per il coordinamento, la promozione e la valorizzazione della ricerca del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca n. 226 del 12 aprile 2019



Fig. 1. Lapide con epigrafe di don Callisto Mingarelli nel portale ‘Memoria scolastica’

Pressoché contemporaneamente si è lavorato nella direzione del classico esito di ricerca scientifica, con la pubblicazione di un volume dal titolo *Cento anni della Scuola Sacro Cuore di Borgo Panigale a Bologna. Un’esperienza di storia e memoria scolastica collettiva*, scritto con Francesca Ventura, socia SIPSE, ed apparso anche in versione digitale²⁶.



Fig. 2 Copertina del volume sui Cento anni della Scuola Sacro Cuore

e finanziato dal MIUR, i cui esiti sono presenti nel portale ‘Memoria scolastica’ nel quale è presente la scheda in oggetto al link <<https://www.memoriascolastica.it/memoria-pubblica/memorie-pubbliche/lapide-commemorativa-dellasilo-sacro-cuore-di-borgo-panigale-del>> [ultimo accesso: 07.12.2023], anche in M. D’Ascenzo, *Lapide commemorativa dell’Asilo Sacro Cuore di Borgo Panigale, del fondatore Don Callisto Mingarelli, dei benefattori e delle Suore Ancelle del Sacro Cuore di Gesù (1958)*, in *Banca dati delle memorie pubbliche della scuola*, Vol. 2, Macerata, eum, pp. 1-6.

²⁶ Si rinvia al link <<https://www.tabedizioni.it/shop/product/cento-anni-della-scuola-sacro-cuore-di-borgo-panigale-a-bologna-924>> [ultimo accesso: 07.12.2023].



Figg. 3-6. Locandina della presentazione del volume e della Mostra fotografica, con immagini esposte nella Mostra

Tale volume è stato presentato in occasione della Festa della scuola il 20 maggio 2022 come forma di restituzione dell'intero Progetto di ricerca e didattica alla comunità scolastica e all'intera cittadinanza, quale *Public History of Education*, coinvolgendo le massime autorità civili e religiose. In occasione di tale Festa si è allestita una Mostra fotografica e documentaria sul centenario della scuola.

Ulteriore esito è stata l'intervista concessa ad un'emittente locale e confluita in un video di restituzione del Progetto di ricerca, didattica presente ancora su YouTube²⁷.

Tale Progetto e video sono stati poi divulgati al più vasto pubblico sul sito del Centro di Ricerca Interdisciplinare per la Storia e MEmoria della Scuola-CRISMESE dell'Università di Bologna e di dominio pubblico on line²⁸.

²⁷ I 100 anni della «Scuola Sacro Cuore», in <<https://www.youtube.com/watch?v=x-QCoAP7OAU>> [ultimo accesso: 13.02.2024].

²⁸ Si rinvia al link <<https://centri.unibo.it/crismese/it/luoghi-della-memoria/esposizioni>> [ultimo accesso: 13.02.2024].



Fig. 7. Presentazione dell'attività sul sito del CENTRO di Ricerca Interdisciplinare sulla Storia e MEMoria della Scuola e dell'Educazione – CRISMESE

Conclusione

La locuzione *Public History of Education* appare ancora complessa e controversa, come emerge dalla storiografia internazionale e s'intreccia certamente con la critica alla storia ‘accademica’, con le sue fonti e metodi consolidati, le pubblicazioni e una modalità di ricerca sostanzialmente individuale, accusata di diventare sempre più una ‘torre d’avorio’ che allontana il pubblico dalla Storia e la isola nei *curricula* universitari. Ciò è certamente vero, tuttavia da tempo molti storici, anche dell’educazione, sono usciti da questo isolamento, grazie alla promozione e svolgimento di iniziative di didattica della storia ‘con’ e ‘nelle’ scuole di ogni ordine e grado, anche prima della nascita dell’AIPH. Gli stessi storici, anche dell’educazione, hanno promosso *Public History of Education* nei diversi musei della scuola e dell’educazione, realizzato mostre, siti e documentari, anche in Italia; parafrasando Antonio Viñao Frago si può affermare che con la locuzione *Public History of Education* siano da intendere tutte quelle attività di pratica della storia al di fuori della “torre d’avorio” del mondo accademico, o almeno la loro presentazione e condivisione, sotto diverse forme, ad ampie fasce di pubblico e in collaborazione con diversi gruppi sociali.²⁹

²⁹ A. Viñao Frago, *Public History between the Scylla of Academic History and the Charybdis of History as a Show: A Personal and Institutional Experience*, in Herman, Braster, del Pozo Andrés (eds.), *Public History of Education*, cit., p. 92: «I can finally, after all these years, put a name to these activities – mine and those of my colleagues – that involve practicing history

Emerge un aspetto positivo dall'esperienza di ricerca, didattica e *Public History of education* qui narrata e descritta: la sola ricerca accademica isolata non è stata sufficiente neppure per la completa ricostruzione storica, mancando alcune fonti. Solo l'estensione della ricerca alla comunità scolastica e alla cittadinanza ha permesso di acquisire informazioni inaccessibili nei normali archivi e biblioteche tramite, ad esempio, le fonti orali e fotografiche, la cui analisi ha contribuito all'arricchimento storiografico sia per la ricostruzione di una storia sia per il recupero del patrimonio storico educativo.

La scelta dello storico accademico di uscire dalla ‘torre d'avorio’ e di aprirsi al territorio, alle comunità, alle scuole, genera un fertile cambiamento di prospettiva e anche di identità: lo studioso diventa cittadino che affianca le comunità nella ricerca della propria identità collettiva tramite la propria storia e memoria, in maniera rigorosa, ma trova anche fonti, altrimenti non reperibili, per analizzarle e pubblicarle, renderle fruibili per mostre e musei per il vasto pubblico e così valorizzarle e custodirle per il futuro. Inoltre, lo studioso accademico può contribuire alla qualità della didattica scolastica favorendo il superamento delle sintesi manualistiche e della sola lezione frontale, proprio proponendo una didattica attiva della storia tramite attività laboratoriali e di ricerca di ampio respiro, con forme di *cooperative learning, peer-tutoring* e *problem solving* molto importanti anche sul piano pedagogico. Infine, attività di tale tipo, come *Public History of Education*, contribuiscono anche alla Terza Missione richiesta ai docenti universitari quale forma di disseminazione del sapere nei territori e di educazione alla cittadinanza, diventando così ricericatori animati da una forte passione civile.

Certo, non mancano le criticità. Intrecciare ricerca, didattica e *Public History of Education* con soggetti esterni all'università è impegnativo. Non è semplice curare tutti i passaggi istituzionali, formali e non, con scuole ed enti del territorio interessati ad una storia e memoria collettiva della propria scuola, le energie si disperdono, a volte non si concludono i progetti per varie ragioni.

Inoltre, il rischio è quello di una ricerca ‘appaltata’ da scuole o enti che implicitamente richiedono l'esaltazione della propria storia, col pericolo di vincolare il rigore della ricerca scientifica e creare tensione nei rapporti interpersonali nel corso dello svolgimento del Progetto. A volte però ciò non accade, come nel caso descritto, e nascono legami di amicizia che sorpassano la fase del Progetto e proseguono felicemente nel tempo, dando vita a nuove collaborazioni.

Infine, i processi di ricerca storica, didattica e *Public History of Education* possono presentare rischi di scarso rigore scientifico, anche per scarsa esplicitazione epistemologica degli obiettivi e finalità, dovuta anche alla preparazione culturale molto diversa tra i soggetti coinvolti nei progetti, diventando così

outside of the “ivory tower” of academia, or at least presenting and sharing it, under different guises, to broad swaths of the public and in collaboration with a variety of social groups».

necessaria la formazione degli insegnanti coinvolti, con ulteriore impegno dei docenti universitari.

Questi aspetti positivi ma anche di criticità rendono queste tipologie di *Public History of Education*, saldamente ancorate alla ricerca e studio del patrimonio storico educativo, delle attività molto dispendiose in termini di tempo e lavoro del docente universitario, decisamente ancora troppo poco riconosciute in termini di valutazione dei prodotti della ricerca individuale, fino ad appesantire ancor di più la professione universitaria stessa, stretta tra continua valutazione della ricerca, della didattica e della Terza Missione.

Bibliografia

- Ascenzi A., Bandini G., Ghizzoni C. (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive. Book of abstracts del III Congresso della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (Milano, 14-15 dicembre 2023)*, Macerata, eum, 2023.
- Ascenzi A., Covato C., Zago G. (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria*, Macerata, eum, 2021.
- Ashton P., Trapeznik A. (eds.), *What is Public History Globally? Working with the Past in the Present*, London, Bloomsbury Academic, 2019.
- Bandini G., *Public History of Education. A Brief Introduction*, Firenze, Firenze University Press, 2023.
- Bandini G., Oliviero S. (eds.), *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Bandini G., Oliviero S., Brunelli M., Bianchini P., Borruso F., *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022.
- Barausse A., de Freitas Ermel T., Viola V. (eds.), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo, Atti dell'Incontro Internazionale di Studi. Campobasso 2/3 Maggio 2018*, Lecce, Pensa Multimedia, 2020.
- Bermani C. (ed.), *Introduzione alla storia orale. Storia, conservazione delle fonti e problemi di metodo*, Roma, Odradek, 1999, voll. I e II.
- Braster S., Grosvenor I., del Pozo Andrés M.M., *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, Brussels, P.I.E. Peter Lang, 2011.
- Bonomo B., *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica*, Roma, Carocci, 2013.
- Carpigiani C., Gabrielli G., *Renewing the Ties of a Century of History: an Experiment in Citizen History on the Occasion of the Centenary of the Fortuzzi School*, «History of Education & Children's Literature», 14, 1, 2019, pp. 239-257.
- Cavallera H.A. (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi: un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2013.
- Cauvin T., *Public History. A Textbook of Practice*, New York – London, Routledge, 2022;
- D'Ascenzo M., *Il patrimonio storico-educativo per la formazione docente. Esperienze tra*

- ricerca e didattica*, «Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació», 39, gener-juny, 2022, pp. 53-65.
- D'Ascenzo M., *Lapide commemorativa dell'Asilo Sacro Cuore di Borgo Panigale, del fondatore Don Callisto Mingarelli, dei benefattori e delle Suore Ancelle del Sacro Cuore di Gesù (1958)*, in *Banca dati delle memorie pubbliche della scuola*, vol. 2, Macerata, eum, 2022.
- D'Ascenzo M., Ventura F., *Cento anni della Scuola Sacro Cuore di Borgo Panigale a Bologna. Un'esperienza di storia e memoria scolastica collettiva*, Roma, tab edizioni, 2022.
- Fitzgerald T. (ed.), *Handbook of Historical Studies in Education, Debates, Tensions, and Directions*, Cham, Springer, 2020.
- Gardner P., *Oral History in Education: Teacher's Memory and Teachers' History*, «History of Education», 32, 2, 2003, pp. 175-188.
- Giuliani B., *Dalla public history alla applied history. Ruolo pubblico e funzione politica della storia nel recente dibattito storiografico angloamericano*, «Diacronie. Studi di Storia Contemporanea», 32, 4, 2017 <<https://journals.openedition.org/diacronie/6473>> [ultimo accesso: 23/09/2024].
- González S., J. Meda, X. Motilla, L. Pomante (eds.), *La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*, Salamanca, FahrenHouse, 2018.
- Grosvenor I., Dussel I. et al, “We Seek Revelation in Our Eyes”: *Engaging with School Culture Through Montage*, «Encounters in Theory and History of Education», 17, 1, 2016, pp. 2-26.
- Grosvenor I., Lawn M., Rousmaniere K. (eds.), *Silence & Images. The Social History of the Classroom*, New York, Peter Lang, 1999.
- Herman F., Braster S., del Pozo Andrés M.M., *Exhibiting the Past: Public Histories of Education*, Berlin, De Gruyter, 2022.
- Hernández Díaz J.M., Escolano A. (eds.), *La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002.
- Julia D., *Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 3, 1996, pp. 119-148.
- Landi L. (ed.), *È tutta un'altra storia... Proposte di laboratorio per la primaria*, Perugia, Carocci Faber, 2021.
- Mattozzi, *Pensare la storia*, Castel Guelfo di Bologna, Cenacchi, 2011.
- Meda J., Brunelli M., Pomante L. (eds.), *Memories and Public Celebrations of Education in Contemporary Times*, «History of Education & Children's Literature» 14/1, 2019, pp. 9-394.
- Meda J., “Invisible Schools”. *The Public Image of Rural Schools in Southern Italy in Photographic Inquiries and Photo-Reportages (1925-55)*, «Historia y Memoria de la Educación», 8, 2018, pp. 347-396.
- Meda J., Badanelli A.M. (eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas. Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)*, Macerata, eum, 2013.
- Musci E. (ed.), *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della storia*, Napoli, EdiSES, 2014.
- Noiret S., Tebeau M., Zaagsma G., *Handbook of Digital Public History*, Berlin – Boston, De Gruyter Oldenbourg, 2022.
- Noiret S., *La Public History, una disciplina fantasma?*, «Memoria e Ricerca», 37, 2011, pp. 9-35.

- Nóvoa A., Depaepe M., Johanningmeier E. W. (eds.), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*, «Paedagogica Historica», Supplementary Series, I, 1995, pp. 353-382.
- Paciaroni L., *Memorie di scuola. Contributo a una storia delle pratiche didattiche e educative nelle scuole marchigiane attraverso le testimonianze di maestri e maestre (1945-1985)*, Macerata, eum, 2020.
- Torre A., *Public History e patrimonio: due casi di storia applicata*, «Quaderni Storici», 3, 2015, pp. 629-659.
- Viñao A., *Memoria, patrimonio y educación*, «Educatio Siglo XXI», 2, 2010, pp. 17-42.
- Viñao A., *La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos*, «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche», 12, 2005, pp. 19-33.

Barbara De Serio*, Vittoria Bosna**

Fare storia fuori dalla Storia: un modello di *Public History* tra teoria e buone prassi

ABSTRACT: The aim of this contribution is to enhance, through the life stories of the elderly inhabitants of the Gargano, the individual and collective memory of the artisanal crafts typical of those lands, now disused, and of the cultural traditions connected to the “knowledge of the hand”, an expression of the intelligence and creativity of the elderly population, which has always been a precious intellectual resource for building a history “from below”. More precisely, historical-educational research started fifteen years ago and now proposed again because it is always current, which aimed to protect elderly knowledge, therefore the material and immaterial cultural heritage, as a tool for intergenerational exchange, will be presented. The activities, launched by the University of Foggia in collaboration with the Gargano Park Authority, involved elderly people from the Capitanata area, researchers from the University of Foggia and students from secondary schools in the Foggia province.

KEYWORDS: collective memory, autobiography, life stories, ancient crafts, elderly people

1. L’“alto” senso della storia dal “basso”

Il gruppo di ricercatori di area pedagogica, dell’Università di Foggia, è stato attratto da un dettaglio presente nel *Manifesto della Public History of Education* – presentato dall’Associazione Italiana di Public History in occasione della Conferenza regionale tenutasi in Piemonte il 7 maggio del 2018 e approvato il 14 giugno dello stesso anno a Pisa, nel corso dell’Assemblea della stessa Associazione – innescando in esso la volontà di recuperare e riproporre una

* Barbara De Serio è Professoressa Ordinaria in Storia della Pedagogia e Direttrice del Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione presso l’Università di Foggia. ORCID: 0000-0002-6043-202X.

** Vittoria Bosna è Professoressa associata presso il Dipartimento di Scienze Della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell’Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”. Ambito di ricerca: Storia dell’infanzia negli istituti educativi femminili nell’Europa tra Ottocento-Novecento e Storia della educazione delle donne. ORCID: 0000-0003-0909-7112.

ricerca, realizzata più di quindici anni fa, sui mestieri in disuso nel Gargano, visto il particolare interesse che essa assume sul piano storico-educativo.

In quella occasione, nel ribadire l'opportunità di intervenire sullo scollamento venutosi a creare nel corso degli anni tra la ricerca storico-educativa realizzata in ambito accademico e le esperienze culturali avviate nelle istituzioni del territorio, è stata chiarita la necessità di rafforzare l'infrastruttura culturale, necessaria per un adeguato sviluppo della *Public History* e per un suo maggiore radicamento nel tessuto sociale, nell'ottica di un ampliamento delle potenzialità co-costruttive del sapere storico-educativo, non più riservato ai soli specialisti del settore, e di una maggiore partecipazione degli attori coinvolti, protagonisti attivi dell'esercizio di un pensiero critico, motore di cambiamenti condivisi dalla e nella comunità locale.

Pertanto, se lo scopo è quello di promuovere una maggiore valorizzazione del sapere storico, sia nell'ambito di contesti educativi diversificati, sia riguardo a conoscenze e competenze degli attori coinvolti, può essere allora utile ripercorrere attività progettuali avviate nell'ambito della ricerca partecipata; tali attività andrebbero declinate in chiave storica e rilette in termini di buone prassi di comprensione storico-critica della realtà, nell'ottica di una loro possibile adesione al modello della *Public History*¹. È quanto è stato fatto nel caso della ricerca sui saperi materiali e immateriali del Gargano, poc'anzi citata, che ha inteso raccogliere le sollecitazioni della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo, ultimamente sempre più attenta agli sviluppi del settore della *Public History*, con specifico riferimento a quelle declinate in chiave educativa².

Il lavoro di analisi recentemente portato avanti dal gruppo di ricerca dell'U-

¹ Cfr. P. Bertella Farnetti, L. Bertuccelli, A. Botti (eds.), *Public History. Discussioni e pratiche*, Milano-Udine, Mimesis, 2017; T. Cauvin, *Public History: a textbook of practice*, New York-London, Routledge, 2016; R. Conrad, *Public History as Reflective Practice: an Introduction*, «The Public Historian», n. 28, 1, 2006, pp. 9-13; G. Bandini, *Educational Memories and Public History: A Necessary Meeting* in C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Svizzera, Springer International Publishing, pp. 143-155; M. Ridolfi, *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente*, Pisa, Pacini, 2017.

² Punto di partenza è la consapevolezza che la storia dell'educazione, in quanto disciplina di confine tra le scienze storiche e i saperi educativi, possa prestarsi a potenziare le occasioni di incontro tra il sapere accademico e i bisogni formativi del territorio. Su questo tema cfr., tra gli altri, A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, Macerata, EUM, 2021; G. Bandini, S. Oliviero, *Public History of Education: una proposta operativa per costruire una comunità educante* in Id. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, pp. IX-XII; C. Betti, *La ricerca storico-educativa tra ieri e oggi: linee di sviluppo, punti di svolta, nuove frontiere* in M. Muscarà, S. Ulivieri (eds.), *La ricerca pedagogica in Italia*, Pisa, ETS, 2016, pp. 51-65; S. Noiret, *La Public History, una disciplina fantasma?*, «Memoria e Ricerca», 37, 2011, pp. 9-35; Id., *The birth of a new discipline of the past? Public history in Italy*, «Ricerche Storiche», 3, 2019, pp. 131-165.

niversità di Foggia, ha indotto a rintracciare nelle diverse fasi della ricerca realizzata anni addietro – nelle sue finalità, nei suoi obiettivi, nei risultati di apprendimento attesi e nelle metodologie di ricerca utilizzate – i principi alla base della *Public History*, in virtù dei quali è stato dunque possibile far rientrare il suddetto lavoro tra le buone pratiche della ricerca storico-educativa partecipata fino a considerarlo, attualmente, un caso esemplificativo di *Public History*. Centrali, nella ricerca realizzata, il ricorso alla storia orale e l'utilizzo delle storie di vita, che rivestono un ruolo privilegiato nelle attività di *Public History*, in quanto consentono di arricchire la capacità di comprensione degli eventi. Ciò avviene attraverso un confronto costante tra i racconti personali che si intrecciano con la “storia ufficiale”, mettendo in luce, in tal modo, anche il patrimonio culturale, aspetto altrettanto significativo nelle attività di *Public History*, tanto quello materiale, rappresentato nella ricerca dagli attrezzi da lavoro, diversi a seconda dei periodi storici e dei contesti professionali, quanto quello immateriale, con specifico riferimento alle attività artigianali e alle pratiche sociali, espressione di un sapere familiare tramandato di generazione in generazione, fondamento, pertanto, della costruzione dell’identità collettiva³. A fare da cornice la dimensione “pubblica” del racconto orale, in grado di conferire valore alla memoria collettiva, di promuovere dunque una conoscenza condivisa della storia, propria di contesti formativi non istituzionalizzati, nei quali l’apprendimento si costruisce attraverso la promozione del dialogo intergenerazionale e transgenerazionale, contribuendo ad accrescere il livello di responsabilità etica e civica⁴. La *Public History* ha, infatti, il vantaggio di riconsegnare la storia a un pubblico più vasto⁵, operando una trasmissione circolare di strumenti, approcci e metodologie per la co-costruzione di un sapere condiviso, alla quale possono e devono contribuire allo stesso modo

³ Interessante, a tal proposito, la lettura che offre Giordana Merlo del concetto di “patrimonio”, a partire dall’analisi etimologica del termine, che come chiarisce Merlo deriva dall’unione di due parole latine, “pater” e “munus”, che letteralmente conferiscono alla locuzione il significato di “dovere del padre”. Inteso in tal senso il termine “patrimonio” rimanda certamente al diritto delle giovani generazioni di fruire di un passato poco o per nulla noto, del quale certamente non sono state protagoniste attive e che, quindi, hanno la possibilità di conoscere solo attraverso il racconto, ma fa riferimento, soprattutto, al dovere delle generazioni precedenti di consegnare ai giovani quel senso di appartenenza che a loro manca e che potrebbe invece maturare da una partecipazione attiva alla narrazione del passato, anche attraverso la fruizione partecipata dei materiali e degli oggetti che lo raccontano e in cui lo stesso si conserva, che contribuisce a produrre interpretazioni innovative e molteplici del tempo presente, che sul passato si fonda e si costruisce. G. Merlo, *Il museo dell’educazione: una nuova prospettiva di Public History per la formazione docente*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University press, 2019, p. 95.

⁴ Cfr. M. Freeman, *Rewriting the self: history, memory, narrative*, London-New-York, Routledge, 1993; N. Gallerano (eds.), *L’uso pubblico della storia*, Milano, Franco Angeli, 1995; P. Jedlowski, *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Milano, Mondadori, 2000.

⁵ Cfr. Merlo, *Il museo dell’educazione: una nuova prospettiva di Public History per la formazione docente*, cit.

l'università e il contesto locale⁶. Coerentemente con questo principio di valorizzazione della storia pubblica, il progetto realizzato ha mirato a portare la ricerca storica fuori dagli ambienti accademici specializzati, per valorizzare i racconti e le storie di vita di soggetti anziani con una formazione nel settore della storia bassa e spesso nulla, in quanto estranei all'ambiente accademico e, più in generale, a qualsivoglia ambiente istituzionalmente formativo⁷.

È evidente, in questi primi passaggi, l'apparato epistemologico della *Public History*, che nella specificità dell'approccio interdisciplinare utilizzato per ricostruire il passato intende dare valore allo spazio pubblico, che diventa luogo di progettazione e di sviluppo di memorie di comunità, promuovendo una chiave di lettura diversa del racconto storico, che viene in tal modo analizzato da diverse prospettive⁸. Coerentemente con la possibilità offerta dalla *Public History* di immaginare e costruire percorsi della memoria innovativi, consentendo di ampliare la memoria collettiva nota e storicamente tramandata con memorie individuali meno conosciute e condivise – perché spesso messe a tacere dal potere dominante di ricostruzione delle dinamiche storico-sociali – la ricerca storica che si intende presentare in questa sede e riproporre a partire dall'anno accademico in corso⁹, è dunque una chiara espressione del tentativo

⁶ Cfr. S. Oliviero, *Scuola, didattica e territorio: come rivitalizzare il rapporto con il contesto locale*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit., pp. 17-28.

⁷ Significativo, a tal proposito, anche il tentativo di focalizzare la ricerca sul recupero e la valorizzazione di pratiche professionali storicamente riservate ai ceti sociali più bassi.

⁸ Cfr. S. Gruzinski (eds.), *Abbiamo ancora bisogno della storia? Il senso del passato nel mondo globalizzato*, Milano, Raffaello Cortina, 2016; P. Jedlowski, M. Rampazi (eds.), *Il senso del passato. Per una sociologia della memoria*, Milano, Franco Angeli, 1991.

⁹ Pur conservando lo stesso titolo – *La memoria del Parco. Il Parco della memoria* – la nuova edizione del progetto di ricerca storica focalizzerà l'attenzione soprattutto sul lavoro delle donne anziane tessitrici di Carpino e di Vico del Gargano, due piccoli paesi della provincia di Foggia, con lo scopo di avviare una riflessione sull'arte della tessitura come metafora del protagonismo femminile nella storia e delle narrazioni delle storie di vita delle donne, che hanno contribuito, nel silenzio, a tessere le trame del processo di emancipazione femminile. Anche in questo caso verranno coinvolti gli studenti e le studentesse degli istituti scolastici di secondo grado della Capitanata, che a differenza di quanto effettuato nella prima edizione non verranno individuati dal gruppo di ricerca sulla base delle specifiche declinazioni dell'offerta formativa degli istituti frequentati, ma si autocandideranno: si è, infatti, deciso di inserire il progetto nell'ambito dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento, che permetteranno agli studenti e alle studentesse partecipanti di integrare lo studio in aula con un tirocinio formativo da svolgere presso le botteghe tessili di Carpino e di Vico del Gargano e presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia: nelle botteghe potranno assistere alle attività di tessitura e ad attività laboratoriali di narrazione per il recupero della memoria storica degli antichi mestieri e delle consuetudini sociali ad essi connesse; a seguire, nelle aule universitarie gli studenti e le studentesse avranno modo di partecipare ad incontri di formazione con esperti di *Public History*. L'intento è anche quello di promuovere, nell'ambito dei suddetti percorsi di *public engagement*, attività di ricerca in grado di recuperare spaccati di storia locale poco noti, che diventano utili per comprendere l'evoluzione delle pratiche formative nel corso del tempo, con ovvi rimandi e comparazioni con la storia nazionale e internazionale, attraverso

di valorizzare l'utilità sociale della storia declinata, peraltro, in chiave pedagogica¹⁰; riconsegnando la “Storia” alla comunità è, infatti, possibile cogliere nelle “storie” e nei racconti di soggetti “comuni” un ampliamento della memoria sociale a garanzia di un processo di inclusione che può agevolare la divulgazione del sapere storico anche fuori dalle sedi istituzionalmente preposte a costruire e a tramandare la Storia:

il ruolo sociale della storia, la sua entrata nello spazio pubblico, l'uso che della storia si fa, la sua diffusione attraverso media capaci di allargarne i confini spaziali, riducendo le distanze con un pubblico sempre più vasto, sono tutti elementi di una poliedrica interazione pubblica tra storia e consumatori di storia [...]. La storia portata ‘per strada’ obbliga allora ad interrogarsi sul significato profondo della storia e del suo spazio di senso nella società civile, con la consapevolezza che la narrazione pubblica del passato, frutto di questo innovativo processo conoscitivo e partecipativo, fa sì che la stessa memoria collettiva diventi storia nel presente¹¹.

Ben lungi dal configurarsi quale mero tentativo di fare divulgazione, l'appuccio è, dunque, quello di “fare storia” nel momento in cui “si promuove sapere storico” e viceversa¹²; quindi una storia di tutti e per tutti¹³, «capace di uscire dagli ambiti ristretti delle comunità scientifiche di settore, per dare forza al significato condiviso di un passato che non possiamo lasciare all'ormai raro *story telling* familiare, troppo sporadico per garantire quella continuità di senso tra generazioni, propria del focolare domestico di un tempo, nelle odierne forme di vita associata soggette a rapido mutamento tanto quanto le modalità di comunicazione che le esprimono»¹⁴.

Questo, dunque, lo scopo della ricerca che si andrà a presentare meglio a breve, finalizzata a mantenere solido il dialogo intergenerazionale “dal basso” nel tentativo di valorizzare la cultura del Gargano e delle sue terre mediante il recupero di “microstorie”¹⁵ dalla grande portata storico-educativa.

il coinvolgimento di soggetti appartenenti a generazioni diverse e con differente provenienza socio-culturale. La nuova edizione del progetto verrà realizzata in collaborazione con il gruppo di area storico-pedagogica dell'Università di Bari e approfondirà, sul piano storico-teoretico ed epistemologico, temi cruciali nell'ambito della storia dell'educazione femminile, così come chiaramente definiti nel paragrafo 4 del presente contributo, cui si rimanda.

¹⁰ Cfr., tra gli altri, Bandini, Oliviero, *Public History of Education: una proposta operativa per costruire una comunità educante*, cit.

¹¹ Merlo, *Il museo dell'educazione: una nuova prospettiva di Public History per la formazione docente*, cit., p. 95.

¹² Cfr. S. Noiret, “Public History” e “storia pubblica” nella rete, «Ricerche Storiche», 2-3, 2009, pp. 275-327; G. Merlo, *Il museo dell'educazione: una nuova prospettiva di Public History per la formazione docente*, cit.

¹³ Cfr. Ferrari, *Professioni educative di ieri e di oggi: la “lezione delle cose” come itinerario di ricerca*, cit., pp. 77-89.

¹⁴ *Ibid.*, p. 84.

¹⁵ P. Jedłowski, *Il racconto come dimora*, Torino, Bollati Boringhieri, 2009; Id., *Il sapere*

2. Storie anziane tra saperi individuali e memorie collettive

In questa sede verrà presentata la prima edizione della ricerca storica dal titolo *La memoria del Parco. Il Parco della memoria*, avviata e conclusa nell'anno accademico 2006-2007, che rientra tra le numerose ricerche realizzate dal gruppo di area pedagogica dell'Università di Foggia sulla tutela del sapere anziano, ovvero sulla valorizzazione del patrimonio culturale materiale e immateriale come strumento di scambio intergenerazionale¹⁶.

Realizzata in collaborazione con l'Ente Parco del Gargano, la suddetta ricerca ha coinvolto la popolazione anziana dei territori di Vieste, Vico del Gargano, Peschici, Monte Sant'Angelo, Rodi Garganico, Ischitella e Carpino per far luce sulle tradizioni professionali del Gargano, con particolare riferimento a quelle artigianali, agricole ed ittiche maggiormente in disuso e poco note, mediante la valorizzazione delle storie di vita e del sapere pratico degli anziani; contestualmente sono state recuperate le tradizioni culturali e folcloristiche della popolazione che abita quei luoghi, che attorno agli antichi mestieri si sono storicamente costruite e tramandate.

La strategia di campionamento della popolazione anziana che ha partecipato alla ricerca è stata quella cosiddetta "a valanga": si è, infatti, operata una selezione casuale di alcuni anziani, a ciascuno dei quali è stato chiesto di indicare altri soggetti da coinvolgere nella ricerca, fino ad un totale di trenta partecipanti.

Il gruppo di ricerca universitario, composto da sei ricercatori supervisionati da sei formatori esperti nel settore della ricerca empirica e di quella storico-pedagogica, ha incontrato per un anno gli anziani che hanno partecipato al progetto, ha visitato le loro botteghe, ha avuto il privilegio di intervistarli e insieme agli studenti e alle studentesse degli istituti secondari di secondo grado della provincia di Foggia, subentrati nella fase finale del progetto, ha allestito mostre sulla memoria, che sono state visitate dall'intera comunità e riportate dagli stessi studenti in un album digitale, che costituisce oggi uno dei resoconti scientifici più importanti dell'attività di ricerca svolta. Detto in altri termini, i ricercatori, nelle vesti di veri e propri *public historian*, sono diventati interpreti della memoria anziana, raccolta attraverso l'interazione quotidiana con i narratori, riconsegnando le suddette storie di vita agli studenti e alle studentesse degli istituti secondari di secondo grado, divenuti a loro volta testimoni privilegiati di un passato a loro precedentemente sconosciuto; una volta incontrati gli anziani e ascoltato i loro racconti, gli studenti hanno avuto modo di ap-

dell'esperienza, Milano, Il Saggiatore, 1994; P. Michon, *Storie minuscole*, Milano, Adelphi, 2016.

¹⁶ Cfr. F. Pinto Minerva, *Educazione e senescenza. Introduzione al problema della formazione alla terza età*, Roma, Bulzoni, 1974; A. Gisotti Giorgino, *Imparare a vivere la vecchiaia. Storie di vita degli anziani*, Bari, Cacucci, 2006.

profondire ulteriormente, intervistandoli in merito ad alcuni temi che avevano suscitato loro particolare curiosità. Ogni partecipante al progetto è stato, quindi, protagonista attivo e, al tempo stesso, destinatario di alcune specifiche azioni: i ricercatori si sono occupati della progettazione delle interviste, della loro somministrazione, della raccolta dati, della loro elaborazione e delle riprese video, nonché della promozione di discussioni partecipate tra gli anziani e gli studenti e le studentesse degli istituti secondari di secondo grado nella fase finale del progetto; gli anziani sono stati i principali testimoni e narratori di un periodo storico lontano, che ha preso forma attraverso le storie di vita raccontate e gli oggetti raccolti con lo scopo di rendere più agevole la comprensione di alcuni racconti e la ricostruzione di alcuni avvenimenti. Gli studenti e le studentesse hanno progettato e realizzato gli eventi pubblici attraverso i quali sono state consegnate alla comunità le fonti raccolte ed è rimasta traccia e memoria del progetto stesso. Veri e propri musei dell'educazione all'aperto, con lo scopo di incontrare e studiare il passato in un luogo pubblico, di consegnare il sapere storico alla cittadinanza e di contribuire ad aumentare nella stessa il livello di consapevolezza della propria identità collettiva, accanto ad una più alta percezione del senso di appartenenza alla comunità.

L'attività sul campo dei ricercatori è stata preceduta da un periodo di formazione suddiviso in tre moduli, rispettivamente dedicati alla ricerca empirica in educazione, con approfondimenti sulla ricerca-azione; al metodo autobiografico, con particolare attenzione alle modalità di conduzione di un colloquio autobiografico e della sua trascrizione in forma narrativa nonché all'utilizzo delle attrezzature per le interviste audio-video e alle strategie di campionamento; alla ricerca storica, ovvero al suo rapporto con la ricerca autobiografica. Ferma restando la centralità del metodo autobiografico in ambito pedagogico, in quanto strumento di formazione per mettere al centro i soggetti a prescindere dai ruoli sociali, la scelta di utilizzare l'autobiografia nell'ambito di una ricerca storica era evidentemente connessa alla volontà di dare voce ai modelli, alle credenze culturali, agli stili di vita e alle pratiche di socializzazione che hanno accompagnato e accompagnano la storia di una cultura e di una società, rappresentata, nel caso specifico, dai "saperi della mano" degli anziani abitanti delle comunità garganiche, cui si ricollegano i saperi cognitivi e affettivi connessi alle identità professionali, a loro volta rappresentative di passaggi cruciali e svolte¹⁷. Tra le diverse tipologie di intervista si è deciso di utilizzare quella biografica¹⁸, che ha risposto alla volontà di valorizzare le tradizioni connesse agli antichi mestieri del Gargano, nella consapevolezza che soprattutto in passato l'apprendimento professionale aveva un ruolo fondamentale

¹⁷ Cfr. D. Demetrio, *Pedagogia della memoria*, Roma, Meltemi, 1998; D. Demetrio, *Tornare a crescere. L'età adulta tra persistenze e cambiamenti*, Milano, Guerini e Associati, 1991.

¹⁸ Cfr. R. Atkinson, *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Milano, Raffaello Cortina, 2002.

nel processo di crescita dei soggetti, quindi anche nella costruzione del loro identità sociale, perché veniva utilizzato come strumento per trasmettere “i segreti del mestiere” di generazione in generazione, quasi si trattasse di un rito di iniziazione alla vita adulta e di un passaggio di valori al servizio della comunità di appartenenza.

Il carattere semi-strutturato dell’intervista, che presentava, appunto, domande predisposte, ha consentito di orientare la narrazione attorno a temi ritenuti cruciali dal gruppo di ricerca, pur garantendo ai soggetti intervistati di soffermarsi, di volta in volta, su ricordi che assumevano per loro una specifica significatività emotiva¹⁹.

Tre i nuclei tematici attorno ai quali lo strumento è stato costruito e fondato: il lavoro, la religione e lo svago. Nonostante il *focus* della ricerca fosse centrato sul lavoro, in quanto lo scopo era, appunto, quello di recuperare gli antichi mestieri per rivitalizzarli attraverso il racconto, si sono rivelati altrettanto importanti e trasversali il tema della religione e quello dello svago. La religione è attualmente molto legata alle attività artigianali praticate dagli abitanti del Parco del Gargano, tuttora finalizzate alla costruzione di oggetti sacri; quanto allo svago, una parte della ricerca era finalizzata a indagare se il tempo del lavoro, spesso accompagnato da rituali, fosse o meno separato, come accade oggi, dal tempo dello svago, ovvero quanto le due categorie temporali in passato si sovrapponevano.

La prima parte dell’intervista era ricognitiva, finalizzata a raccogliere informazioni sulle biografie professionali, sia per cogliere il valore formativo dei mestieri del passato, sia per comprendere il motivo per cui la maggior parte di quei mestieri è ormai in disuso, quindi per analizzare l’evoluzione di un contesto in rapporto ai fenomeni socio-culturali che contribuiscono a modificarlo.

La seconda parte dell’intervista era invece finalizzata a far emergere i vissuti emotivi dei soggetti intervistati, con particolare riferimento ai rapporti familiari e alle relazioni amicali, che spesso si intrecciano con quelle professionali: nella maggior parte dei casi, infatti, la bottega veniva allestita nelle abitazioni private e veniva frequentata da tutti i componenti della famiglia, con diversi ruoli e funzioni, nonché da parenti e amici interessati ad apprendere un mestiere o, più semplicemente, a trascorrere del tempo insieme.

Quattro le aree tematiche fondamentali attorno alle quali sono state raccolte le storie di vita raccontate: la biografia professionale, quella ludica, quella relazionale e quella esistenziale; aree che si ispirano e riprendono volutamente le apicalità esistenziali individuate da Duccio Demetrio come le principali categorie che caratterizzano l’adulstà: il lavoro, il gioco, l’amore e la morte²⁰.

¹⁹ Cfr. J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale* (1990), Torino, Bollati Boringhieri, 1992.

²⁰ Cfr. D. Demetrio, *Raccontarsi. L’autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina, 1996.

La biografia professionale ha racchiuso i racconti legati al tempo del lavoro; una rilevanza particolare ha assunto in questo caso la riflessione circa il rapporto tra lavoro e istruzione, che ha focalizzato l'attenzione sul ruolo dell'istruzione come strumento di emancipazione culturale e di partecipazione alla vita sociale. La biografia ludica ha invece raccolto tutte le storie di vita legate al tempo del non lavoro, quindi alle feste e allo svago; la biografia relazionale ha fatto riferimento alle numerose storie di innamoramenti, fidanzamenti e matrimoni contratti spesso senza il consenso delle rispettive famiglie; infine, nella biografia dei congedi, la riflessione si è spostata sulla perdita delle certezze, connesse al pensionamento e al tempo vuoto, da alcuni definito una forma di “congelamento” della propria esistenza.

A fare da cornice al lavoro di ricerca storica sono stati i laboratori autobiografici. Le interviste sono state infatti condotte nell'ambito di un laboratorio autobiografico che si è articolato, per ogni anziano intervistato, in sei incontri nel corso di tre settimane, preceduti da un periodo di osservazione degli anziani “al lavoro” da parte dei ricercatori, che hanno avuto la possibilità di cogliere nelle attività in disuso praticate dagli anziani gli elementi di continuità che legano tra loro generazioni differenti e che connettono la tradizione al cambiamento in termini formativi e trasformativi. Come spesso avviene nel settore della *Public History*, la ricerca in questione ha utilizzato come sfondo la natura, dove regna incontrastato il silenzio dell'uomo e dove la vita non è frenetica perché le giornate lasciano ancora tempo e spazio a lunghe pause durante le quali i soggetti che vi abitano ne approfittano per prendersi cura delle tradizioni e delle relazioni. Anche per questo motivo durante le interviste, coerentemente con i principi metodologici alla base delle cosiddette “autobiografie ambientali”²¹, i ricercatori hanno fatto leva sull'influenza positiva che il rapporto tra i legami affettivi e la bottega avrebbe potuto esercitare sulle ricostruzioni retrospettive degli anziani, chiedendo loro di descrivere la propria vita in rapporto al luogo di lavoro, nella maggior parte dei casi vissuto e abitato dagli interlocutori a partire dalla prima infanzia. Peraltro, fermo restando, come evidenziato in gran parte degli studi sulle autobiografie ambientali, che i principali vissuti ambientali dell'età adulta sono connessi all'attività professionale, nella consapevolezza che è proprio in età adulta che l'identità di luogo si definisce chiaramente e si consolida, il valore che la bottega sembra aver assunto nell'adulto divenuto anziano, accanto al suo attaccamento ai suoi ritmi di vita, come pure agli usi e ai costumi che la stessa veicola, ha raggiunto livelli molto alti sul piano affettivo proprio in virtù del consolidamento di percorsi esistenziali abitudinari e sempre uguali, investiti di una forte dimensione

²¹ Cfr., tra gli altri, M. V. Giuliani, *Il ricordo dei luoghi nella memoria autobiografica*, «Ricerche di Psicologia», 2, 1995, pp. 35-49; M. Bonnes, M. Bonaiuto, T. Lee (eds.), *Teorie in pratica per la psicologia ambientale*, Milano, Raffaello Cortina, 2004; M. Bonnes, G. Secchiaroli, *Psicologia ambientale. Introduzione alla psicologia sociale dell'ambiente*, Roma, NIS, 1992.

affettiva verso quel luogo, che per la maggior parte degli anziani ha rappresentato e racchiuso in sé tutti i vissuti ambientali costruiti a partire dall'età adulta, compresa la costituzione della famiglia e la nascita e la crescita dei suoi componenti, che pure hanno raccontato di aver vissuto la bottega come luogo naturale dell'espletamento dei suoi riti²².

Nei primi due incontri è stata approfondita la fase ricognitiva, cui ha fatto seguito, negli altri due incontri, la fase co-costruttiva, per chiudere con la fase della riflessione formativa.

Nel primo dei due incontri della fase ricognitiva, i ricercatori hanno incontrato e intervistato gli anziani individualmente; a seguito della somministrazione dell'intervista gli anziani hanno potuto ricordare eventi del proprio passato dimenticati o rimasti in sospeso, soffermandosi su alcuni aspetti, a volte dolorosi, che hanno preso spunto dagli antichi mestieri e che hanno fatto spazio ai ricordi d'infanzia, ai giochi, ai percorsi formativi, alle riunioni e alle feste familiari, ai primi amori, al matrimonio, alla genitorialità, al lavoro, infine ai lutti. La narrazione si è qui trasformata in introspezione e ricordo silenzioso della propria biografia cognitiva ed emotiva²³.

Al termine del primo dei due incontri della fase ricognitiva, gli anziani sono stati invitati a raccogliere oggetti, materiali e attrezzi di lavoro, strumenti musicali, immagini, fotografie, canzoni, filastrocche e poesie rappresentativi dell'epoca di riferimento. Tali oggetti, utilizzati alla fine del progetto per allestire mostre alle quali hanno poi partecipato gli studenti e le studentesse degli istituti secondari di secondo grado, sono stati degli utili «sollecitatori cognitivi»²⁴ nel corso dei successivi incontri, cui di volta in volta gli anziani dello stesso paese venivano invitati a partecipare, riunendosi ora nella bottega di uno, ora in quella di un altro anziano artigiano. Una vera e propria «lezione delle cose», come l'ha definita Monica Ferrari²⁵, che non si può fare da soli «perché richiede spesso uno stimolo mnestico che parte da un oggetto condiviso tra due o più persone, in un dialogo che è ricordo, scoperta e riscoperta, nello specchio degli occhi di un altro, capace a sua volta di altri riflessi»²⁶. Durante la condivisione delle proprie storie di vita quegli oggetti appartenenti ad epoche lontane hanno aiutato gli anziani narratori ad amplificare emozioni e ricordi sopiti «accostando la fisicità della materia degli oggetti, degli spazi

²² Cfr. V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

²³ F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

²⁴ Cfr. L. Formenti, *La storia che educa: contesti, metodi, procedure dell'autobiografia educativa*, «Adultità», 4, ottobre 1996, pp. 83-100.

²⁵ Cfr. Ferrari, *Professioni educative di ieri e di oggi: la «lezione delle cose» come itinerario di ricerca*, cit.

²⁶ *Ibid.*, p. 86.

e dei corpi alla dimensione immateriale del racconto»²⁷. Esche, ami, reti da pesca, aratri, strumenti musicali per gli uomini, ceste di paglia e telai per le donne, che hanno colto l'occasione per ricordare le note “stanze del ricamo”, dove insieme alle stoffe si intrecciavano storie di vita e racconti privati, dei quali è stato depositario sempre e soltanto il genere femminile; materiale fortemente sessuato, che ha permesso di avviare una riflessione sulle differenze tra le attività professionali maschili e quelle femminili, quindi sulla specificità del saper fare degli uomini e di quello delle donne. Tra i ricordi più piacevoli le feste popolari, il folclore e i riti, tra cui i fidanzamenti, i matrimoni e le nascite, sempre accompagnati dai manufatti creati nelle botteghe, compresi gli oggetti musicali, ospiti indiscussi del tempo libero, nonché di alcune attività professionali, spesso volutamente scandite da musiche e balli, come nei momenti propiziatori della semina e del raccolto nei campi.

Durante la fase della co-costruzione, soprattutto in concomitanza di ricordi non sempre piacevoli, tra cui la dispersione scolastica o le lunghe peregrinazioni all'estero in cerca di lavoro, gli anziani sono stati guidati a raccontare storie parallele e alternative, puntando sulle vite non vissute, sulle possibilità inesplorate e su quello che sarebbero state le loro esistenze se le cose fossero andate diversamente. Si è, dunque, fatto posto ai rimpianti, quasi tutti legati alla mancanza di formazione, un tema poi ripreso durante l'incontro con i giovani, nel quale si è sottolineato il diritto all'istruzione e l'opportunità di fruirne come un dono e come un vero e proprio strumento di emancipazione personale, oltre che professionale.

Infine, durante la fase della riflessione formativa gli anziani narratori sono stati invitati dai ricercatori a ricomporre in maniera significativa i propri racconti con gli altri saperi biografici²⁸, nella consapevolezza che il legame con altre storie può spesso aiutare a comprendere meglio il passato e a riprogettare il futuro. Lo sforzo è stato quello di creare un racconto condiviso attraverso il confronto tra i propri vissuti e le storie collettive e sociali, che sono state considerate occasione di apprendimento per l'intero gruppo di ricerca. Si è trattato di operare una “riconnessione sistemica” – per dirla con Laura Formenti – che durante il racconto ha invitato il soggetto a ritrovare nella sua storia una rete di relazioni intersoggettive²⁹. Il valore aggiunto della narrazione consiste, infatti, nel suo carattere di memoria storica condivisa, ovvero nella possibilità, per i soggetti che si raccontano, di condividere vissuti personali e storie collettive che rappresentano un'occasione di apprendimento e di crescita indivi-

²⁷ Merlo, *Il museo dell'educazione: una nuova prospettiva di Public History per la formazione docente*, cit., p. 96.

²⁸ L. Formenti L, *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Milano, Guerini Scientifica, 2007, p. 208.

²⁹ Cfr. Formenti, *La storia che educa: contesti, metodi, procedure dell'autobiografia educativa*, cit.

duale, ma rispondono, contemporaneamente, al bisogno di memoria sociale di ciascuno, a sua volta strettamente connesso alla necessità di ricercare nel proprio passato le radici comuni cui potersi riferire quando si avverte un forte bisogno di appartenenza alla comunità.

3. *Tante voci, una identità*

Comune alla maggior parte delle storie narrate è la percezione del lavoro come attività distensiva, che pur non potendo più essere considerato un fattore di produzione, continua a conservare la sua caratteristica creativa e sociale. Molti hanno infatti mostrato difficoltà a distinguere il tempo del lavoro e quello dello svago, i racconti professionali e quelli ludici, perché a loro dire il lavoro era spesso momento di condivisione e occasione di vita collettiva. Ricorrenti, nei racconti, i ricordi dei balli, dei proverbi, delle filastrocche, dei canti propiziatori che accompagnavano le attività agricole e la pesca, spesso recitati in forma dialettale. La festa, in particolare, inaugurava la fase della semina e quella della raccolta, l'inizio dell'età fertile di una donna e una nuova nascita, l'ingresso dell'uomo nella vita sociale e politica e il matrimonio. A raccontarlo è stato Antonio Piccininno, il più anziano cantore di Carpino, che ha confermato che era proprio il canto alla carpinese ad accompagnare il lavoro nei campi. Rocco Cozzola, liutaio dello stesso paese, ha invece ricordato le feste e le serenate che veniva spesso chiamato a suonare e che lui stesso talvolta dedicava alle donne che amava, come pure le ballate di sdegno, che avevano lo scopo di chiudere definitivamente una storia d'amore.

Tema centrale delle biografie relazionali, l'amore è stato anche il filo conduttore di storie molto dolorose, come quelle dei matrimoni combinati e riparatori o le stesse storie di violenza, che i più coraggiosi hanno voluto raccontare, non senza imbarazzo, ricordando gli angoscianti risvolti del caporalato e dello sfruttamento del lavoro, con particolare attenzione al lavoro femminile. Quasi tutti i racconti dei lavori femminili hanno inoltre evidenziato la realtà di chiusura e di segregazione domestica nella quale vivevano le donne, spesso chiuse nelle stanze dei telai per cucire abiti e biancheria per la propria famiglia, in modo da non gravare sull'economia familiare³⁰.

Legate agli innamoramenti, ai fidanzamenti e ai matrimoni è anche la lavorazione delle *cruedde*, ceste di paglia tipiche di Ischitella, che hanno sempre accompagnato la vita della donna: nelle *cruedde* venivano consegnati oggetti d'oro per la futura sposa o per la partoriente e veniva conservato il corredo della sposa e del neonato; le donne usavano quotidianamente le *cruedde* come

³⁰ Cfr. L. Formenti (ed.), *Adulteria femminile e storie di vita*, Milano, Cuem, 1997.

ceste per portare il pane dal fornaio o i panni al torrente, per trasportare la frutta dopo il raccolto, la pasta fatta in casa e i paramenti sacri in occasione delle solennità religiose o per portare doni alle famiglie in lutto, che restavano a lungo in casa dopo la morte di un parente. A raccontarlo sono state Lucia Pizzarelli e Giovanna De Cristofaro, che hanno sottolineato la fatica che richiede il processo di costruzione anche in rapporto alla necessità di utilizzare solo grano tenero, che nelle campagne di Ischitella non viene più coltivato, per cui alcune donne tuttora lo coltivano e lo raccolgono personalmente, peraltro a mano, senza l'utilizzo di una macchina falciatrice, che rischierebbe di spezzare le spighe.

Altrettanto centrale, nei racconti, il riferimento alla bottega artigiana, luogo di relazioni sociali, di precetti etici e di norme morali socialmente condivise, oltre che di apprendimenti tecnico-professionali che sempre più spesso si vanno perdendo, accanto ad un progressivo indebolimento delle relazioni. Frequenti il riferimento ad un'assenza di cura nei confronti delle proprie radici da parte dei giovani che, anche se esortati a farlo, si rifiutano di apprendere gli antichi mestieri o di ereditare piccole aziende familiari, preferendo trasferirsi altrove per studiare e lavorare, mentre in passato il trasferimento al Nord Italia o all'estero era frequentemente una costrizione e una decisione imposta. Molti gli anziani che hanno fatto significative riflessioni sul basso livello di istruzione, che spesso li costringeva ad emigrare per cercare lavoro o che, in alcuni casi, addirittura ostacolava le loro peregrinazioni perché per poter espatriare era necessario, nella maggior parte dei casi, saper almeno leggere e scrivere. Tanta l'amarezza di Mimì Ottaviano, proprietario del trabucco di San Nicola di Peschici, che ha raccontato che sono ormai in pochi i figli che conoscono le tradizioni dei padri e dei nonni e quasi nessuno sembra volerle portare avanti. Dello stesso parere è stata Giovannina Di Brina, tessitrice di Carpino, che con grande rimpianto ha ricordato i sacrifici della sua famiglia d'origine per pagare le lezioni private di una ricamatrice, cui affidò, appunto, il compito di farle apprendere il mestiere della tessitura.

Racconti molto sofferti, che accanto al dolore per la partenza nascondevano il ricordo della paura di lasciare incustodite le proprie abitazioni, che venivano spesso trafugate. A raccontarlo è stato Michele Renzulli, scultore di Monte Sant'Angelo, che fino a sessant'anni fa era tra i paesi con il numero più alto di furti perché i ladri andavano alla ricerca delle statue di San Michele, che avevano un elevato valore economico perché per scolpirle si utilizzava l'alaastro garganico, una pietra che veniva estratta nei territori che collegavano Monte Sant'Angelo e Mattinata.

A questi racconti erano spesso associati ricordi di povertà, isolamento e sfruttamento economico, per la verità comuni al periodo storico di riferimento, quindi a prescindere dalle frequenti permanenze in terre straniere. «Ho imparato a conciare il cuoio nel periodo di guerra – ha raccontato Domenico Palena, un artigiano di Monte Sant'Angelo – quando si moriva di fame, quan-

do dopo la scuola si andava a lavorare in campagna, quando si mangiava l'erba cruda come le capre».

Talvolta era invece la produzione di manufatti a consentire di stringere legami e sentirsi meno soli. A raccontarlo è stato sempre Rocco Cozzola, che amava costruire chitarre battenti, come quelle realizzate, tra le tante, durante il periodo del servizio militare con gli scarti di una falegnameria dell'esercito. Fu proprio quella chitarra a legare a lui tanti compaesani che come lui avevano nostalgia del proprio paese.

Questi e tanti altri i racconti condivisi, che nella loro unicità hanno messo in luce una storia comune, evidenziando la forza degli intrecci tra le singole storie e le appartenenze collettive. E ciò a conferma del fatto che i ricordi individuali sono spesso il risultato del riconoscimento di appartenenze sociali e del movimento relazionale che viene a crearsi tra queste appartenenze, che sono in primo luogo appartenenze emotivo-affettive, ancor prima che cognitive³¹.

4. Ri-tessere trame: gli antichi lavori “doneschi”

Un tema centrale nella storia del genere “femminile” sono le testimonianze sulle arti pratiche, come il ricamo e la tessitura, un tempo considerate essenziali e parte dell'economia familiare, oggi patrimonio culturale materiale significativo per ricostruire la storia degli antichi mestieri femminili.

È noto che l'arte della tessitura, con specifico riferimento alla pratica del ricamo, dovesse mirare al consolidamento della pazienza, prerogativa che serviva per formare le virtù richieste al momento in cui la donna, sposandosi, accedeva ad un nuovo *status*: quello di moglie e poi di madre.

Riscoprire il mestiere della merlettaia e della rammendatrice è importante per ricostruire una cultura di genere poco valorizzata, nonché per comprendere in che misura la cultura popolare, con particolare riferimento a quella femminile, sia riuscita a progredire sia attraverso l'istruzione di base, sia “arrangiandosi” con lavori d'occasione, oppure cimentandosi in lavori di precisione appresi in strutture educative o tramandati attraverso le generazioni.

L'esigenza di recuperare il senso e il valore degli antichi mestieri, che vengono soppiantati da nuove esigenze produttive e di consumo, era stata già avvertita all'inizio dell'Ottocento. Nell'Inchiesta avviata da Gioacchino Murat nei comuni in Terra di Bari nel 1810 si puntò l'attenzione sul censimento di esperte di “arti pratiche” che potessero fungere da maestre di tali attività per trasferire le tecniche acquisite nel tempo alle bambine³². Si portano come esempio alcuni dei casi più interessanti dell'inchiesta murattiana, come quello

³¹ Cfr. M. Halbwachs, *La memoria collettiva* (1950), Milano, Unicopli, 1987.

³² ASBA, Deliberazioni Decurionali di Bari, 1807.

relativo al comune di Bisceglie; in quel caso nelle carte si legge che la maestra insegnava alle sue alunne esclusivamente i lavori manuali come “fare calze a maglia, cucire, fare cuffie e tessere fettucce di cotone”; la stessa operazione si registra per il comune di Casamassima, dove le bambine imparavano soltanto le arti pratiche, quindi “far calzette, coppole, berrettini e cucire”.

Sempre in Puglia, nei Comuni di Gravina e di Modugno, oltre all'insegnamento delle arti pratiche, comunque centrale, la maestra faceva esercitare le ragazze nella lettura³³; a Terlizzi, invece, le bambine venivano avviate alla conoscenza dei rudimenti del catechismo e, per quanto riguarda le arti donne-sche, «filavano il lino, la canapa ed il cotone, cucivano e formavano le calze, i berrettini ed altri lavori simili come il ricamo»³⁴.

L'arte della tessitura divenne tanto centrale che i legislatori dell'Italia Unita avvertirono la necessità di inserire le arti donne-sche nei programmi d'insegnamento; così Gabrio Casati, che nell'articolo 315 della legge del 1859, dopo aver indicato sommariamente il contenuto dell'insegnamento da impartire nel gra-do superiore della scuola elementare femminile, sottolineando l'importanza delle «regole della composizione, della calligrafia, della tenuta dei libri, della geografia elementare, della esposizione dei fatti più importanti della storia nazionale, delle cognizioni di scienze fisiche e naturali applicabili principalmente agli usi ordinari della vita», evidenziò la necessità di inserire i lavori donne-schi. Lo stesso fece Terenzio Mamiani nel 1860, raccomandandosi che si insegnassero nella quotidianità per una o due ore, ma non di meno, poiché si trattava di lavori “necessari ad una ben ordinata famiglia”.

La notevole importanza attribuita alle arti donne-sche fece presto scaturire altre necessità, come quella relativa alla preparazione delle maestre. Solo a titolo d'esempio, il Ministro Antonio Scialoja, nell'inchiesta del 1872, si preoc-cupò di chiarire che fosse espressamente indicato, da parte delle scuole elemen-tari, se i lavori femminili venissero insegnati in modo sufficiente, indirizzati ai bisogni della vita domestica e soprattutto con “sufficiente lunghezza”.

L'arte del ricamo e del cucito non ricevette apprezzamenti soltanto da parte dei legislatori, ma attirò l'attenzione anche della stampa. Nel 1882 la Gazzetta delle Puglie sottolineò che nella Scuola Normale di Lecce il curricolo delle al-lieve era fortemente integrato da quelle arti definite appunto “donne-sche”, cioè da quelle attività che dovevano essere utili ad ogni donna e futura madre di famiglia. Il cronista dell'epoca, anonimo, scriveva che «l'educazione impartita non è ipocrita, non è monca, non è gesuitica, ma è compita, sana e chiaramen-te definita. Quindi le donne, lungi dal credere alle mistificazioni monacali, im-parano come è realmente la vita»³⁵; concludeva poi il suo articolo osservando

³³ ASBA, Deliberazioni Decurionali di Modugno, 1807.

³⁴ *Ibid.*

³⁵ Articolo tratto da *Gazzetta delle Puglie*, Lecce-Bari del 07/07/1882, n. 28, anno II, Biblio-teca Provinciale “Castromediano”, Lecce.

che i lavori di ricamo e di cucito sviluppavano nelle alunne anche “buon gusto e finezza artistica”.

Sempre nel corso dell’Ottocento, con l’affermarsi dell’usanza di arricchire l’armadio delle ragazze con pezzi sempre più numerosi di biancheria ricamata, le ragazze meno fortunate poterono utilizzare l’arte acquisita per farne un guadagno³⁶. L’arte della tessitura si affermò sempre di più anche nelle scuole dei poveri, indirizzate perlopiù ad apprendere un lavoro manuale in cui si imparava a rammendare e cucire, competenze indispensabili per quei tempi, soprattutto per quelle donne appartenenti ai ceti sociali meno agiati, dove era dominante una economia legata alla sopravvivenza, che esigeva l’acquisizione di capacità di adattamento e di sfruttamento dei beni fino alla consunzione. Per queste ragioni ogni donna doveva acquisire la competenza del cucito, del filare, del tessere e del rammendare per poter conservare il più a lungo possibile il vestiario, che rappresentava un bene prezioso.

Altra questione è, invece, la preparazione della dote, che ha origini molto antiche; seppur diversificata, in base alle culture, in generale tutte le bambine, ricche e meno ricche, venivano allevate nell’attesa e nella preparazione del loro matrimonio, un vero e proprio rito che spesso iniziava dalla nascita³⁷. Una buona dote era fattore di prestigio: prima delle nozze il corredo veniva riunito e poi stimato da un esperto scelto della famiglia e il contratto di matrimonio veniva spesso accompagnato dall’elenco dotale, che riportava dettagliatamente la lista di tutti gli oggetti destinati all’abbigliamento della sposa, dei tessuti per l’arredamento della casa, la biancheria, i tendaggi e così via³⁸. L’esposizione della dote era anche in Puglia una cerimonia solenne anche nel mondo contadino, una festa nella festa di nozze: su un carro tutto agghindato, trainato da quattro buoi, veniva trasportato il letto matrimoniale degli sposi, completo di lenzuola, trapunta e cuscini.

Attraverso il recupero del valore immateriale delle arti pratiche, ovvero delle narrazioni anziane femminili sull’arte della tessitura, la nuova edizione della ricerca storica sugli antichi mestieri del Gargano intende valorizzare le professioni artigiane femminili, considerate storicamente essenziali nell’economia familiare, nonché le pratiche educative, note e meno note, ad esse connesse, che

³⁶ Giovanna Campisi, maestra di disegno nella Scuola Normale di Bari, ha lasciato ampia testimonianza dei pezzi di corredo riccamente ricamati delle spose benestanti della città di Bari.

³⁷ In Italia il sistema dotale visse a fasi alterne. Esso si affermò col diritto romano attorno al VI secolo, cadde in disuso nel VII con l’avvento del diritto longobardo e ritornò ad essere adottato solo a partire dall’XI-XII. Decadde nuovamente nei primi dell’Ottocento con la formulazione napoleonica del codice civile e scomparve definitivamente solo nel 1975, con la legge del diritto di famiglia, n. 151, che sancì definitivamente la parità dei diritti dell’uomo e della donna all’interno della coppia.

³⁸ A. Carbone, *La via del rame. Mestieri, strategie matrimoniali e sistemi dotali in terra di Bari a metà Settecento*, «Melangés de l’Ecole française de Rome. Italie et Méditerranée», 1, 2000, pp. 151-172.

nelle stanze della tessitura si sono costruite e tramandate, insieme agli elementi essenziali di una cultura del silenzio: quando il calore dei camini segnava il tempo serale, quando le lacrime delle candele si fermavano a metà strada e le torce spandevano luce, calore e fumo, nelle stanze femminili, che ospiteranno giovani ricercatori e studenti pronti ad accogliere i loro racconti, donne con le teste chine lavoravano al tombolo e ricamavano tessuti e storie che ancora oggi segnano un tempo del non ritorno.

Bibliografia

- Altman I., Low S. M. (eds.), *Place Attachment*, New York, Plenum Press, 1992.
- ASBA, Deliberazioni Decurionali di Bari, 1807.
- ASBA, Deliberazioni Decurionali di Modugno, 1807.
- Ascenzi A., Covato C., Zago G. (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, Maccareta, eum, 2021.
- Atkinson R., *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina, Milano 2002.
- Bandini G., Oliviero S., (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Bertella Farnetti P., Bertuccelli L., A. Botti (eds.), *Public History. Discussioni e pratiche*, Milano-Udine, Mimesis, 2017.
- Betti C., *The Birth of a New Discipline of the Past? Public History in Italy*, «Ricerche Storiche», 3, 2019, pp. 131-165.
- Bonnes M., Bonaiuto M., Lee T. (eds.), *Teorie in pratica per la psicologia ambientale*, Milano, Raffaello Cortina, 2004.
- Bonnes M., Secchiaroli G., *Psicologia ambientale. Introduzione alla psicologia sociale dell'ambiente*, Roma, NIS, 1992.
- Bruner J., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale* (1990), Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Campisi G., *Il pizzo barese*, Laterza, Bari 1914.
- Carbone A., *La via del rame. Mestieri, strategie matrimoniali e sistemi dotali in terra di Bari a metà Settecento*, «Melangés de l'Ecole française de Rome. Italie et Méditerranée», 1, 2000, pp. 151-172
- Cauvin T., *Public History: a textbook of practice*, New York – London, Routledge, 2016.
- Conrad R., *Public History as Reflective Practice: an Introduction*, «The Public Historian», 28, 1, 2006, pp. 9-13.
- Demetrio D., *Tornare a crescere. L'età adulta tra persistenze e cambiamenti*, Milano, Guerini e Associati, 1991.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina, 1996.

- Demetrio D., *Pedagogia della memoria*, Roma, Meltemi, 1998.
- Ferrari M., *Professioni educative di ieri e di oggi: la “lezione delle cose” come itinerario di ricerca*, in Bandini G., Oliviero S., (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, pp. 77-90.
- Formenti L., *La storia che educa: contesti, metodi, procedure dell'autobiografia educativa*, «*Adultità*», 4, ottobre 1996, pp. 83-100.
- Formenti L. (ed.), *Adultità femminile e storie di vita*, Milano, Cuem, 1997.
- Formenti L., *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Milano, Guerini Scientifica, 2007.
- Freeman M., *Rewriting the self: history, memory, narrative*, London – New York, Routledge, 1993.
- Gallerano N. (eds.), *L'uso pubblico della storia*, Milano, FrancoAngeli, 1995.
- Gazzetta delle Puglie*, Lecce-Bari del 07/07/1882, n. 28, anno II, Biblioteca Provinciale “Castromediano”, Lecce.
- Gisotti Giorgino A., *Imparare a vivere la vecchiaia. Storie di vita degli anziani*, Bari, Cacucci, 2006.
- Giuliani M.V., *Il ricordo dei luoghi nella memoria autobiografica*, «Ricerche di Psicologia», 2, 1995, pp. 35-49.
- Gruzinski S. (ed.), *Abbiamo ancora bisogno della storia? Il senso del passato nel mondo globalizzato*, Milano, Raffaello Cortina, 2016.
- Halbwachs M., *La memoria collettiva* (1950), Milano, Unicopli, 1987.
- Hay R., *Sense of place in developmental context*, «Journal of Environmental Psychology», 18, 1998, pp. 5-29.
- Iori V., *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- Jedlowski P., Rampazi M. (eds.), *Il senso del passato. Per una sociologia della memoria*, Milano, FrancoAngeli, 1991.
- Jedlowski P., *Il sapere dell'esperienza*, Milano, Il Saggiatore, 1994.
- Jedlowski P., *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Milano, Mondadori, 2000.
- Jedlowski P., *Il racconto come dimora*, Torino, Bollati Boringhieri, 2009.
- Merlo G., *Il museo dell'educazione: una nuova prospettiva di Public History per la formazione docente*, in Bandini G., Oliviero S. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University press, 2019, pp. 91-102.
- Michon P., *Storie minuscole*, Milano, Adelphi, 2016.
- Muscarà M., Ulivieri S. (eds.), *La ricerca pedagogica in Italia*, Pisa, ETS, 2016.
- Noiret S., “*Public History*” e “*storia pubblica*” nella rete, «Ricerche Storiche», 2-3, 2009, pp. 275-327.
- Noiret S., *La Public History, una disciplina fantasma?*, «Memoria e Ricerca», 37, 2011, pp. 9-35.
- Pinto Minerva F., *Educazione e senescenza. Introduzione al problema della formazione alla terza età*, Roma, Bulzoni, 1974.
- Ridolfi M., *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente*, Pisa, Pacini, 2017.
- Smorti A., *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Firenze, Giunti, 1994.

- Violante C., *La storia locale: temi, fonti e metodi della ricerca*, Bologna, il Mulino, 1982.
- Yanes-Cabrera C., Meda J., Viñao A. (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017.

Marianna Di Rosa*, Stefano Oliviero**

Educazione al patrimonio culturale con la Public History. Un progetto multidisciplinare***

ABSTRACT: The article explores the intersection of Heritage Education and Public History, as an approach that can foster the educational paths in the territory. Emphasizing a participatory and inclusive approach to cultural heritage, the study delves into the multifaceted role of cultural heritage as an educational tool and identity expression. Drawing on the Faro Convention and recent Italian legislation, it highlights a shift towards community-centric perspectives and lifelong learning. The paper discusses the potential of the Public History of Education perspective through the lens of Heritage Education thanks to the example of the T-PLACE (*Teaching Places Building Community*) project, initiated by the University of Florence. T-PLACE aims to develop a multidimensional model for territorial education and cultural heritage through cross-media and immersive approaches, involving diverse research groups. The article underscores the significance of Public History in shaping theoretical frameworks and practical strategies for promoting interdisciplinary heritage education.

KEYWORDS: Cultural heritage, territory, interdisciplinarity, citizenship, community.

Introduzione

La dimensione educativa del territorio, definita sinteticamente dal MIUR nel 2013 come educazione della cittadinanza attiva, identifica il territorio non solo come oggetto di studio ma anche come strumento identitario ed espressione di

* Marianna Di Rosa è Presidente dell'Associazione Italiana Educatori Museali – AIEM e dottoranda presso l'Università di Firenze. ORCID: 0000-0003-4511-2455, marianna.dirosa@unifi.it.

** Stefano Oliviero è Professore associato presso l'Università di Firenze. Tematiche di ricerche: Storia dell'educazione e della scuola, privilegiando l'approccio storico-politico con particolare attenzione ai primi anni del Novecento, alla figura di Giovanni Gentile e al fascismo. ORCID: 0000-0002-6730-0476, stefano.oliviero@unifi.it.

*** Marianna Di Rosa ha scritto il paragrafo 1, mentre Stefano Oliviero ha scritto i paragrafi 2 e 3.

connessioni plurali. L'educazione al territorio, definita quale «processo culturale in cui crescono la cittadinanza attiva e le forme di auto-riconoscimento della società locale entro cui il progetto locale si forma»¹ stimola differenti prospettive e chiavi di lettura del mondo in cui viviamo, innescando relazioni tra chi lo abita e i suoi differenti elementi, in particolare il patrimonio culturale.

L'intreccio fra l'educazione al patrimonio e l'approccio della *Public History*² può senza dubbio favorire lo sviluppo e un'efficace espressione del potenziale educativo del territorio.

Il Piano Nazionale Infrastrutture di Ricerca 2021-2017, nell'allegato *Cultura umanistica, creatività, trasformazioni sociali, società dell'inclusione* prevede infatti che «la partecipazione alla vita del patrimonio culturale deve permeare trasversalmente le pratiche educative, i processi creativi ed espressivi, la vita di comunità e la cittadinanza democratica, secondo un modello reticolare e attraverso ambienti digitali che favoriscano la cultura partecipativa e un modello di “learning by doing”»³. Nello stesso ambito della ricerca per l'educazione al patrimonio culturale è fondamentale il confronto con la *Public History* che riconosce appunto il museo e i luoghi della cultura tra i principali interlocutori nel territorio. Un confronto indispensabile per avviare percorsi di *Public History of Education*, in particolare quelli che coinvolgono l'università e i soggetti attivi, in ambito educativo e non solo, sul territorio al fine di un progressivo sviluppo e diffusione di tali pratiche condivise che possa radicarle nel tessuto sociale⁴.

Al fine di contestualizzare gli intrecci tra l'educazione al patrimonio e la *Public History of Education* è necessario però ricordare alcuni passaggi fondamentali dello sviluppo del concetto stesso di patrimonio culturale in relazione alle proposte definitorie promosse dalle principali convenzioni internazionali e dalle acquisizioni nel contesto italiano.

È importante però sottolineare che questo contributo prende in esame solo il dibattito sviluppato nel contesto europeo o comunque occidentale. Per esempio nel panorama africano o asiatico gli studi sul patrimonio culturale muovono su considerazioni completamente differenti, quale la considerazione dell'immaterialità del patrimonio, che in Europa arriva in tempi molto recenti⁵.

¹ A. Magnaghi, *La via pugliese alla pianificazione del paesaggio*, «Urbanistica», 147, 2011, p. 39.

² G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero, *La Public History tra scuola, università e territorio: Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022.

³ Ministero dell'Università e della Ricerca, allegato esteso *Cultura umanistica, creatività, trasformazioni sociali, società dell'inclusione*, in *Programma Nazionale della Ricerca 2021-2027*, 2020, p. 20. URL: <<https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2021-01/Pnr2021-27.pdf>> [ultimo accesso: 25/09/2024].

⁴ G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.

⁵ M.C.L. Londres-Fonseca, *Intangible Cultural Heritage and Museum Exhibitions*, «ICOM UK News», 63 2002, pp. 8-9.

1. Riconoscere le potenzialità educative del patrimonio culturale

Il processo interpretativo di patrimonio culturale è frutto di livelli interpretativi che si intrecciano con il contesto storico e sociale e presenta una forte variabilità: è dunque opportuno chiarire le principali tappe definitorie di patrimonio culturale per poter comprenderne la costruzione dell'approccio al patrimonio culturale in ambito educativo.

La prima definizione internazionale di patrimonio mondiale fu proposta a Parigi nel 1972 dall'UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) con la *Convenzione sulla protezione del patrimonio culturale e naturale mondiale*. Il documento presenta esempi concreti di oggetti del patrimonio che sono inseriti in una lista di macro categorie di patrimonio, distinto in culturale e naturale.

Le successive *Linee Guida Operative per l'attuazione della Convenzione* del 1972, propongono anche la locuzione di patrimonio misto (culturale e naturale) per i beni che corrispondono in tutto o in parte a entrambe le definizioni di patrimonio culturale e naturale, come definiti agli articoli 1 e 2 della *Convenzione*. Il concetto di «patrimonio misto» apre la riflessione verso un approccio più ampio di *World Heritage* nonostante la *Convenzione* preveda una lista di oggetti da poter includere nella categoria di patrimonio. Infatti, a partire da tale documento nasce la *World Heritage List* (WHL), tema che ha alimentato il dibattito verso direzioni differenti e pure divergenti⁶. La principale contraddizione contestata alla WHL è proprio il riferimento alla Convenzione dalla quale trae la sua origine, caratterizzata dalla prospettiva ambientalista che non trova accordo con un'interpretazione di beni, o meglio siti, portatori di *outstanding universal value*. La WHL parrebbe dunque creare una gerarchizzazione del patrimonio culturale dell'umanità, al quale succedono gerarchicamente i siti del patrimonio non inseriti nella lista e la cui tutela e valorizzazione spetterebbe al relativo contesto nazionale⁷.

La riduzione del patrimonio culturale in liste⁸ si rileva anche a livello italiano come emerge nel dibattito relativo alla tutela e valorizzazione dei beni culturali, paesaggistici e ambientali: un approccio tassonomico e che considera in modo prevalente gli oggetti del patrimonio storico-artistico selezionati secondo il criterio estetico. Una prospettiva che emerge nel contesto italiano fin dal XIX secolo, con la Direzione Generale delle Antichità e delle Belle Arti, afferente al Ministero dell'Istruzione⁹, passando dalla creazione del Ministero

⁶ A. Appadurai, *Modernity at Large*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1996.

⁷ G. Satta, *Patrimonio culturale*, «Parolechiave», 21, 1, 2013, pp. 19-30.

⁸ Hafstein, V.T., *Intangible heritage as a list: from masterpieces to representation*, in Smith, L., Akagawa, N. (eds.), *Intangible Heritage*, Oxon (UK), Routledge, 2008, pp. 107-125.

⁹ M. Sani, A. Trombini (eds.), *La qualità nella pratica educativa al museo*, Bologna, Editrice Compositori, 2003.

dei Beni e delle Attività Culturali nel 1975, e culminato nella stesura del *Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di beni culturali e ambientali*.

Il *Testo Unico*, approvato con D. lgs. del 29 ottobre 1999 n. 490, raccoglie tutte le disposizioni legislative precedenti in merito di beni culturali e ambientali e presenta ancora una concezione di patrimonio culturale come una lista di esempi, in linea con la *Convenzione UNESCO* del 1972. Nel *Testo Unico*, la “lista” non è considerata comunque esaustiva, in quanto l’articolo 4 precisa che sono inclusi i beni culturali anche «in quanto testimonianza avente valore di civiltà», caratteristica già attribuita al patrimonio culturale, fin dal 1960 con la *Carta di Gubbio*, e ripresa dalla *Carta del Restauro di Venezia* nel 1964 e ribadita nel documento conclusivo della *Commissione d’indagine per la tutela e la valorizzazione del patrimonio storico, archeologico, artistico e del paesaggio* istituita con la Legge 26 aprile 1964, n. 31. Spicca, anche ai fini del nostro discorso, l’assenza del patrimonio storico-educativo tra le categorizzazioni del patrimonio culturale, caratteristica che permane anche nella normativa italiana vigente.

Il superamento del canone estetico per la categorizzazione del patrimonio naturale è decretato invece a livello internazionale con la revisione della *Convenzione sulla protezione del patrimonio culturale e naturale mondiale* nel 1992, la quale propone di integrare i concetti di cultura e natura. L’aggiornamento della Convenzione introduce i paesaggi culturali, *cultural landscapes*, ossia le «creazioni congiunte dell’uomo e della natura» che «illustrano l’evoluzione della società e del suo insediamento nel tempo sotto l’influenza dell’ambiente naturale e/o di fattori culturali, economici e sociali». L’aggiornamento della Convenzione supera dunque la visione “monumentalistica”¹⁰ e di “capolavoro”¹¹ relativamente al patrimonio culturale che caratterizza i documenti precedenti, aprendosi alla nuova percezione del patrimonio, del concetto di *heritage*, di impostazione prettamente europea in linea con la *global strategy*¹².

Dagli anni Novanta, grazie all’introduzione del concetto di *world heritage*¹³ il dibattito sul patrimonio curva l’attenzione verso concetti più universali, superando giudizi esclusivamente formali e accogliendo un approccio più chiaramente storico-antropologico¹⁴. L’interpretazione di *world heritage* da parte dell’UNESCO è comunque legata ad una lista di monumenti, siti e ter-

¹⁰ M.C.L. Londres-Fonseca, *Intangible Cultural Heritage and Museum Exhibitions*, cit.

¹¹ I. Baldriga, *Diritto alla bellezza. Educazione al patrimonio artistico, sostenibilità e cittadinanza*, Milano, Mondadori, 2017.

¹² T. Copeland, *Citoyenneté démocratique européenne, pédagogie du patrimoine et identité*, Council de l’Europe, 2005.

¹³ La Convenzione UNESCO del 1972 veniva già definita come World Heritage Convention, ma a tale termine non corrispondeva una chiara definizione.

¹⁴ M. Alivizatou, *Museums and Intangible Heritage: The Dynamics of an ‘Unconventional’ Relationship*, «Institute of Archaeology», 17, 2006, pp. 47-57.

ritori, escludendo beni rappresentativi di valori universali, sia materiali che immateriali. Una limitazione inevitabile che però rende ambigua la titolazione stessa della Convenzione¹⁵.

Il concetto di patrimonio inizia così in alcuni casi ad assumere significati sociali, culturali e spirituali che vanno oltre l'identificazione di luoghi tangibili, come nel caso di tradizioni legate all'organizzazione dello spazio che si tramandano di generazione in generazione¹⁶: si apre la strada per il dibattito e la definizione del patrimonio immateriale.

La *Convenzione europea del paesaggio*, firmata a Firenze il 20 ottobre 2000, riprende la riflessione sui *cultural landscapes*, accettando la doppia componente del paesaggio, quella naturale e quella umana, intesa come manifestazione dinamica dell'interazione tra natura e cultura¹⁷. La *Convenzione* infatti definisce paesaggio «una determinata parte di territorio, così come è percepita dalle popolazioni, il cui carattere deriva dall'azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni». Il riferimento al rapporto tra natura e cultura, termini arbitrari e fortemente legati alle prospettive di ricerca, continua a influenzare il dibattito sul paesaggio stesso, riconoscendo alle popolazioni l'elaborazione delle proprie concettualizzazioni di cultura a partire dalle proprie rappresentazioni della natura, ossia delle interrelazioni tra il mondo umano e quello non umano, citate nella *Convenzione*: il paesaggio parrebbe quindi allo stesso tempo luogo fisico oggettivo, e immagine soggettiva e cognitiva di tale luogo¹⁸.

La Convenzione dunque convalida e rafforza la relazione tra le comunità e il paesaggio, portando a una riflessione sulla responsabilità dei cittadini nel contesto territoriale, possibile grazie al riconoscimento dell'importanza dell'educazione attraverso il patrimonio collettivo. Affrontare le sfide pedagogiche legate all'integrazione di una consapevolezza dei valori sociali, nonché della conoscenza e delle competenze essenziali per coinvolgere la comunità, in linea con la *Convenzione europea del paesaggio*, è un aspetto cruciale in questo tipo di analisi¹⁹, attualmente fortemente incentivato dalla cosiddetta *Convenzione di Faro*.

Il 17 ottobre 2003, ancora una volta a Parigi, fu approvata la *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale* che stabilisce una

¹⁵ M. Batisse, G. Bolla, *The invention of “world heritage”*, Association of Former UNESCO Staff Members, 2005.

¹⁶ S. Boukhari, *Beyond the monuments: a living heritage*, UNESCO sources 80, 1996.

¹⁷ M. Antrop, V. Van Eetvelde, *Landscape perspectives, The Holistic Nature of Landscape*, Dordrecht, Springer, 2017.

¹⁸ C. Tilley, *Introduction: Identity, place, landscape and heritage*, «Journal of material culture», 11, 1-2, 2006, pp. 7-32.

¹⁹ J. Primdahl, S. Swaffield, P. Stahlschmidt, *Landscape analysis for policy and planning-themes and current challenges for learning and practice*, in Proceedings of the ECLAS and UNISCAPE Annual Conference, 2019.

«profonda interdipendenza fra il patrimonio culturale immateriale e il patrimonio culturale materiale e i beni naturali» e «riconoscendo che le comunità, in modo particolare le comunità indigene, i gruppi e in alcuni casi gli individui, svolgono un ruolo importante per la salvaguardia, la manutenzione e il ripristino del patrimonio culturale immateriale contribuendo in tal modo ad arricchire la diversità culturale e la creatività umana». La Convenzione del 2003 detta una nuova definizione del patrimonio culturale, il patrimonio immateriale, termine col quale «s'intendono le prassi, le rappresentazioni, le espressioni, le conoscenze, il know-how – come pure gli strumenti, gli oggetti, i manufatti e gli spazi culturali associati agli stessi – che le comunità, i gruppi e in alcuni casi gli individui riconoscono in quanto parte del loro patrimonio culturale. Questo patrimonio culturale immateriale, trasmesso di generazione in generazione, è costantemente ricreato dalle comunità e dai gruppi in risposta al loro ambiente, alla loro interazione con la natura e alla loro storia e dà loro un senso d'identità e di continuità, promuovendo in tal modo il rispetto per la diversità culturale e la creatività umana. Ai fini della presente Convenzione, si terrà conto di tale patrimonio culturale immateriale unicamente nella misura in cui è compatibile con gli strumenti esistenti in materia di diritti umani e con le esigenze di rispetto reciproco fra comunità, gruppi e individui nonché di sviluppo sostenibile».

Con la Legge 167 del 27 settembre 2007, anche l'Italia ratifica la Convenzione che diviene sancendo un'importante svolta nel dibattito del patrimonio culturale. Il documento porta in luce il valore identitario del patrimonio culturale immateriale con l'espressione e i valori delle comunità, dichiarando la stretta connessione delle varie tipologie di patrimonio: il patrimonio culturale è interpretato da una prospettiva in senso più omnicomprensivo e globale²⁰. Tuttavia il riferimento al patrimonio immateriale era già comparso nella Raccomandazione R (98) 5 del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa nel 1998 considera il patrimonio culturale come «ogni testimonianza materiale e immateriale dell'impegno umano e delle attività umane nell'ambiente naturale»: una prospettiva globale frutto della riflessione in termini educativi del patrimonio culturale.

La normativa attuale di riferimento per la tutela, la conservazione e la valorizzazione del patrimonio culturale italiano risale al 2004, con il D. Lgs n. 42, momento in cui l'Italia sostituisce il *Testo Unico* con il nuovo *Codice dei beni culturali e del paesaggio*. Come chiaramente espresso dalla stessa dicitura del nuovo Codice, il patrimonio culturale, definito nell'articolo 2, appare ancora rappresentato dalla netta bipartizione tra beni culturali e beni paesaggistici: «il patrimonio culturale è costituito dai beni culturali e dai beni paesaggistici», questi ultimi, ancora legati, anche se non in forma esclusiva e prioritaria, al concetto di giudizio estetico del bene.

²⁰ Copeland, *Citoyenneté démocratique européenne, pédagogie du patrimoine et identité*, cit.

D'altro canto, il *Codice*, in continuità con il *Testo Unico*, registra un'attenzione al patrimonio come portatore di valori e significati di civiltà, come già riportato dai documenti degli anni Sessanta, sottolinea l'importanza a «preservare la memoria della comunità nazionale e del suo territorio e a promuovere lo sviluppo della cultura» (articolo 1, comma 2), in un'ottica prossima a quella della tutela attiva del patrimonio espresso nell'articolo 9 della Costituzione. La valorizzazione, all'interno della quale è inserita nella normativa la dimensione educativa relativa al patrimonio culturale, è identificata come «l'esercizio delle funzioni e della disciplina delle attività dirette a promuovere la conoscenza del patrimonio culturale e ad assicurare le migliori condizioni di utilizzazione e fruizione pubblica del patrimonio stesso, anche da parte delle persone diversamente abili, al fine di promuovere lo sviluppo della cultura». Il *Codice* dunque apre ad una visione di patrimonio culturale, in senso più ampio, su scala mondiale, iniziando a porre attenzione al valore dell'immaterialità, recependo i temi centrali del dibattito internazionale a partire dagli anni Novanta ponendo il patrimonio culturale in relazione alla memoria della comunità e il territorio.

L'interpretazione semantica di patrimonio culturale che emerge dal *Codice*, è tuttavia ancora di natura tassonomica, come si evince dalla stessa titolazione del decreto, nella netta distinzione tra beni culturali e paesaggistici, ed inoltre, nell'assenza di riferimenti esplicativi in merito al ruolo del patrimonio culturale a livello educativo.

Alla luce di tali premesse, appare necessaria una prospettiva ecosistemica nell'interpretazione del patrimonio culturale²¹, che consideri il patrimonio e le sue potenzialità a livello globale²², superando un approccio tassonomico divisorio. Una concezione olistica²³ di patrimonio culturale che permette di superare l'interpretazione di patrimonio culturale unicamente come oggetto di studio e di tutela, ponendosi come strumento di identità ed espressione di legami plurali. L'azione di valorizzazione del patrimonio culturale in tale prospettiva si traduce, tra le vie prioritarie, nello sviluppo del pensiero critico e del senso di cittadinanza, propri dei percorsi educativi legati al patrimonio culturale. Il patrimonio culturale dunque, interpretato come «strumento privilegiato di educazione, permettendo di conoscere meglio le proprie radici, la propria identità nel pieno rispetto di quella degli altri»²⁴ diviene fonte fertile

²¹ G. Del Gobbo, F. Torlone, G. Galeotti, *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*, Roma, Aracne Editore, 2018.

²² Satta, *Patrimonio culturale*, cit.

²³ V. Baldacci, *Tre diverse concezioni del patrimonio culturale*, «Cahier d'études italiennes», 18, 2014, pp. 47-59.

²⁴ L. Branchesi, *La pedagogia del patrimonio e la sua valutazione: ambiti della ricerca, metodologie, risultati e prospettive*, in Ead. (ed.), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*, Roma, Armando editore, 2006, pp. 31-52, p. 48.

per lo studio di altre materie, a tutti i livelli di istruzione, superando i confini disciplinari e non necessariamente oggetto di studio a sé stante.

L'esplicitazione delle potenzialità educative del patrimonio culturale sono espresse nella già citata Raccomandazione R (98) 5 del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa che per la prima volta indica gli ambiti di competenza dell'*Heritage Education*, tradotta in italiano come pedagogia del patrimonio culturale, per superare la linearità d'indirizzo verso il patrimonio come mero oggetto di studio della locuzione “educazione al patrimonio”, come evidenziano peraltro da alcuni studi di Lida Branchesi²⁵.

La pedagogia del patrimonio è definita nella *Raccomandazione* «una modalità di insegnamento basata sul patrimonio culturale, che includa metodi educativi attivi, una proposta curriculare trasversale, un partenariato tra i settori educativo e culturale che impieghi la più ampia varietà di modi di comunicazione e di espressione». La riflessione sulla grande variabilità lessicale relativa all'educazione e il patrimonio culturale, anche nel confronto tra le principali lingue europee, individua la pedagogia del patrimonio come termine omnicomprensivo delle varie declinazioni dell'educazione al/per/con/attraverso il patrimonio culturale. «Perché, come chiarisce bene la Raccomandazione, si tratta di una modalità di insegnamento “basata” sul patrimonio, che trae cioè dal patrimonio stesso le sue caratteristiche. Proprio per sottolineare questo valore e questo significato era sembrato importante introdurre anche in italiano il termine “Pedagogia del patrimonio”»²⁶.

Nonostante tali premesse, in Italia e in italiano la locuzione di “pedagogia del patrimonio” non è generalmente impiegato, in favore della “educazione al patrimonio culturale”²⁷, sottintendendo un’interpretazione più ampia, nell’ottica di una strategia educativa olistica e globale²⁸ e oggetto di studio transdisciplinare. Il *Primo piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale*, infatti, indica l'educazione al patrimonio come disciplina che «ha come oggetto il patrimonio materiale e immateriale, è per sua natura interdisciplinare e fondata su metodologie attive e partecipative, richiede una forte sinergia tra il territorio e le sue agenzie educative; coinvolge sia gli operatori del sistema formativo formale (scuola, università) sia coloro che operano negli

²⁵ L. Branchesi, M. R. Iacono, A. Riggio (eds.), *Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa. Esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro*, Roma, MediaGeo, 2020.

²⁶ Ivi, p. 23

²⁷ Ministero per i Beni e le Attività Culturali e del Turismo, Direzione Generale Educazione e Ricerca, Primo piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale 2015-2016, 2015, URL: <<http://www.sed.beniculturali.it/index.php?it/439/piano-nazionale-per-leducazione-al-patrimonio-culturale>> [ultimo accesso: 16/02/2024]

²⁸ Copeland, *Citoyenneté démocratique européenne, pédagogie du patrimoine et identité*, cit.

ambiti dell'apprendimento informale con particolare riferimento a quello del patrimonio culturale»²⁹.

Il valore formativo del patrimonio culturale diviene centrale nel dibattito internazionale grazie alla *Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società* che riconosce la sua natura multidisciplinare «fonte feconda di accesso ad altri ambiti di conoscenza»³⁰ nell'ottica del *Lifelong learning*. In Italia, la cosiddetta *Convenzione di Faro* è formalmente accolta in seguito a un lungo lavoro di trascrizione e traduzione, ratificata dal governo italiano con la legge n. 133 del 1º ottobre 2020, circa quindici anni di ritardo rispetto alla firma della Convenzione al Consiglio d'Europa. Tale documento porta a un importante cambiamento di prospettiva nell'ambito del patrimonio culturale e della sua valorizzazione, in particolare nell'ambito educativo. Il patrimonio culturale, infatti, è interpretato come motore di processi comunitari che porta al centro i soggetti plurali, le relazioni tra il mondo e chi lo abita, spostando la prospettiva sulle comunità e non sul patrimonio come oggetto esclusivo di tutela e conservazione³¹.

Le potenzialità educative del patrimonio devono essere dunque prese in carico dalla società stessa, sia all'interno che all'esterno del sistema educativo, incoraggiando la ricerca interdisciplinare tra patrimonio, comunità, ambiente e relative interrelazioni³²: una svolta importante che sposta l'accento dal patrimonio culturale come oggetto della conoscenza alle comunità e alle relazioni con gli oggetti del patrimonio in quanto fulcro dell'identità nazionale e della memoria storica³³.

L'educazione al patrimonio culturale, nell'accezione della Raccomandazione R (98) 5 stimola “l'adozione di comportamenti responsabili, fa del patrimonio oggetto di ricerca e interpretazione”³⁴ e dunque contribuisce allo sviluppo del senso di cittadinanza e al miglioramento della vita di ogni cittadino e cittadina sia dal punto di vista culturale che sociale³⁵.

Una prospettiva dunque fortemente intrecciata con le dinamiche della *Public History of Education* ovvero con l'approccio storico educativo per interpretare e per promuovere percorsi formativi sul territorio.

²⁹ Ministero per i Beni e le Attività Culturali e del Turismo, Direzione Generale Educazione e Ricerca, *Primo piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale 2015-2016*, 2015, cit., p. 4.

³⁰ Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società (Faro, 7 Febbraio 2005), sottoscritta in Italia il 27 febbraio 2013.

³¹ M. Montella, P. Petrarolla, D. Manacorda, M. Di Macco, *La Convenzione di Faro e la tradizione culturale italiana*, «Il capitale culturale», Supplementi O5, 2016, pp. 13-36.

³² Convenzione di Faro, art. 13.

³³ S. Settimi, *Italia S.p.A. L'assalto al patrimonio culturale*, Torino, Einaudi, 2002, p. 5.

³⁴ A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, Milano, FrancoAngeli, 2008, p. 10

³⁵ T. Copeland, *Citoyenneté démocratique européenne, pédagogie du patrimoine et identité*, cit.

2. *Public History, educazione e territorio*

A partire dalla Convenzione di Faro, la cultura e il sapere sono assunti dunque appieno come una nuova forma di bene comune³⁶. L'idea di “eredità culturale comune”, caratterizzata dal termine inglese *Heritage* a differenza della parola italiana Patrimonio, si riferisce infatti alla cultura espressa e condivisa da una comunità, riconosciuta generalmente come un sistema di risorse intellettuali con una natura idiosincratica, strettamente dipendente dalle condizioni in evoluzione del tempo e dai contesti spaziali in cui si svolgono le relazioni umane³⁷. Un paradigma che supera quindi la dicotomia tra patrimonio materiale e immateriale, concentrandosi sugli aspetti identitari e simbolici della relazione tra il patrimonio, e dunque il territorio, e le comunità.

L'approccio offerto dalla *Public History of Education*³⁸ offre così una concreta opportunità per esplorare le connessioni tra patrimonio culturale, territorio e dimensione pedagogica e per cercare la traduzione in pratiche e interventi educativi concreti. D'altro canto se la pedagogia può esser letta come una disciplina fortemente orientata alla prassi³⁹ anche la storia dell'educazione può essere interpretata come una scienza pratica.

La *Public History of Education*, come ambito di ricerca e come approccio, ha infatti il suo fondamento nella sinergia fra le identità culturali territoriali e la loro storia e memoria e stimola così la costruzione e il consolidamento delle comunità locali, innescando processi di condivisione e di partecipazione favoriti da specifici percorsi educativi.

L'educazione al patrimonio culturale trova quindi nella *Public History of Education* terreno fertile e viceversa, rendendo possibile l'apprendimento *Life long Learning* grazie ad approcci educativi trasversali che si intrecciano con il territorio, con particolare attenzione agli spazi di progettazione condivisa tra i vari professionisti e il coinvolgimento dei pubblici che diventano parte attiva all'interno della comunità educante del territorio. Un approccio sinergico che sollecita e costruisce in modo partecipativo processi in grado di favorire il pensiero critico e il senso di cittadinanza in costante rapporto delle comunità con il territorio e il “patrimonio culturale comune”: un costante scambio di conoscenze e competenze, sia all'interno che all'esterno del sistema educativo. La *Public History of Education* peraltro incontra una delle sue più vive rappresentazioni nella promozione di percorsi educativi e didattici capaci di

³⁶ E. Bertacchini, G. Bravo, M. Marrelli, W. Santagata, *Defining Cultural Commons*, in E. Bertacchini, G. Bravo, M. Marrelli, W. Santagata, (eds.), *Cultural Commons*, Cheltenham (UK), Edward Elgar Publishing Limited, 2012.

³⁷ V. Di Capua, *La Convenzione di Faro. Verso la valorizzazione del patrimonio culturale come bene comune*, «Aedon, Rivista di arti e diritto on line», 3, 2021, pp. 162-171.

³⁸ Bandini, *Public History of Education. A Brief Introduction*, cit.

³⁹ M. Baldacci, *Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista*, «Education Sciences & Society», 1, 1, 2010, pp. 65-76.

coinvolgere l'Università, la scuola e il territorio al fine di supportare le identità collettive di particolari ambiti culturali, sociali e geografici⁴⁰. L'Università infatti sembra ormai sempre più strutturata per sostenere l'evoluzione della cosiddetta Terza Missione verso una prospettiva decisamente integrata con la didattica e la ricerca, ovvero capace di assicurare un virtuoso impatto sociale alle principali missioni dell'Accademia e promuovere la “valorizzazione delle conoscenze” sul territorio.

Il recente documento dall'Anvur per la Valutazione della Qualità della Ricerca 2020-2024 (VQR 2020-2024) a questo proposito fra i campi d'azione privilegiati per la Terza Missione insiste proprio sulla “produzione, gestione e valorizzazione di beni artistici e culturali”, sull’ “apprendimento permanente e didattica aperta”, sulla “produzione di beni pubblici di natura sociale, educativa e politiche per l'inclusione” e sui “progetti di sviluppo territoriale, infrastrutturale e di rigenerazione urbana”. Senza contare poi l'attenzione riposta sulle azioni di *Public Engagement* che mirano alla divulgazione scientifica e multimediale e alle “iniziativa di coinvolgimento proattivo dei cittadini nella ricerca e/o nell'innovazione anche per favorire la disseminazione e l'implementazione dei risultati della ricerca e dell'innovazione nella società e ridurre disuguaglianze e discriminazioni”, nonché alle attività di coinvolgimento e interazione con il mondo della scuola.

Ed è proprio la scuola, lo abbiamo accennato, l'altro interlocutore naturale delle azioni di *Public History of Education* sul territorio⁴¹.

Le *Indicazioni Nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo dell'istruzione* individuano infatti nell'interazione fra scuola e territorio uno degli assi su cui costruire la didattica disciplinare e la stessa finalità dell'istruzione di base, che mira a educare a una cittadinanza unitaria e plurale. Per il conseguimento di tale scopo, «sarà indispensabile una piena valorizzazione dei beni culturali presenti sul territorio nazionale, proprio per arricchire l'esperienza quotidiana dello studente con culture materiali, espressioni artistiche, idee, valori che sono il lascito vitale di altri tempi e di altri luoghi»⁴².

Una prospettiva rilanciata poi con la legge n. 92 del 2019 che ha introdotto l'educazione civica come disciplina trasversale in tutte le scuole dai 3 ai 18 anni, la quale prevede fra le altre cose principi di base di cittadinanza come “La conoscenza, la riflessione sui significati, la pratica quotidiana del dettato

⁴⁰ Bandini, Bianchini, Borruso, Brunelli, Oliviero, *La Public History tra scuola, università e territorio: Una introduzione operativa*, cit.

⁴¹ Bandini, Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit.

⁴² Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma, 2012, pp. 6-7 URL: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf> [ultimo accesso: 25/09/2024].

costituzionale” ma, aspetto qui di particolare interesse, anche la “conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio”.

Insomma la sinergia fra scuola e territorio e fra scuola e patrimonio è ormai un elemento strutturale della scuola italiana, mentre è altrettanto consolidata la relazione di sistema, lo abbiamo visto, fra scuola, università, territorio e patrimonio.

La *Public History of Education* offre perciò un importante contributo per animare e sostanziare il rapporto tra scuola e territorio nel campo dell’educazione civica, trasformando la storia in uno strumento di ricerca attraverso il dialogo tra natura e cultura, e tra memorie e oggetti del territorio, contribuendo alla costruzione di nuove chiavi interpretative dell’attualità. In questo contesto, l’educazione civica trae beneficio dalla storia dell’educazione come disciplina e come guida per l’azione educativa, rappresentando un significativo contributo al rapporto tra scuola e territorio⁴³.

L’approccio della *Public History of Education* favorisce per sua natura la fluidità e la sinergia fra questi elementi grazie all’analisi critica propria del metodo storiografico e alla forte carica di partecipazione e di coinvolgimento innescati dai processi di storia pubblica.

Non a caso l’apporto della *Public History of Education* è risultato utile per la costruzione di un progetto come T-PLACE il quale, pur con prospettive disciplinari eterogenee, mira al dialogo fra territorio, patrimonio e università attraverso il lavoro educativo e il supporto delle attività didattiche della scuola.

3. Il progetto multidisciplinare T-PLACE: Educazione al Territorio e al Patrimonio Culturale

Il progetto T-PLACE ha origine dalla sinergia di gruppi di ricerca operanti in diverse discipline, appartenenti ai Dipartimenti di Scienze della Formazione, Lingue, Intercultura, Letteratura e Psicologia (FORLILPSI), Storia, Archeologia, Geografia, Arte e Spettacolo (SAGAS), nonché di Ingegneria Civile e Ambientale (DICEA). Con una durata di tre anni e finanziato nell’ambito del “Bando di Ateneo” in attuazione del D.M. 737/2021, il progetto è integralmente allineato con il “PNR 2021-2027”, concentrando i suoi sforzi nell’area “2. Cultura umanistica, creatività, trasformazione sociale, società inclusiva”. In particolare, si colloca in sintonia con la sezione “2.1.5 Approccio partecipativo al patrimonio culturale”. La collaborazione del gruppo interdisciplinare e interdipartimentale, unitamente all’interazione con le realtà locali coinvolte, propone una prospettiva olistica volta a riformulare la percezione diffusa del

⁴³ C. Martinelli, S. Oliviero, *L’educazione civica e l’approccio storico-educativo: tra Public History e didattica*, «Scholé», 1, 2021, pp. 79-90.

patrimonio culturale. Tale approccio mira a consolidare il ruolo attivo dei cittadini e delle comunità nella conoscenza, tutela, valorizzazione e fruizione del patrimonio.

Il progetto si impegna a potenziare le competenze relative al patrimonio culturale di diverse fasce della popolazione, inclusi giovani, anziani, persone con disabilità, con storie migratorie e persone svantaggiate, con particolare attenzione alle differenze e alle modalità di fruizione culturale intese come diritti alla partecipazione e all'inclusione. Si prevede anche lo sviluppo e l'implementazione di strumenti tecnologici per favorire un approccio partecipativo al patrimonio, qualificando il ruolo delle piattaforme digitali a sostegno delle comunità interessate.

La ricerca si focalizzerà sull'elaborazione di un modello educativo multidimensionale per il territorio e il patrimonio culturale, utilizzando un approccio crossmediale e immersivo: strumento che potrà essere da stimolo per rinforzare il legame tra università, scuola e territorio oltre la durata del progetto.

T-PLACE promuove una sinergia tra educazione e territorio attuata grazie ad una prospettiva interdisciplinare che prende avvio sulla base di approcci di educazione al territorio precedentemente descritti quali la *landscape education*⁴⁴ o, in modo più in generale, la *place-based education*⁴⁵ e la pedagogia del patrimonio o *heritage education*. Un processo che mira a creare spazi di condivisione e dialogo per sviluppare un senso di cittadinanza attiva e mettere a disposizione strumenti utili alla lettura critica della realtà che ci circonda.

La *Public History of Education* fornisce dunque un apporto fondamentale tanto nell'elaborazione teorica del modello che nella traduzione e organizzazione nelle e delle pratiche per promuovere questo approccio multidisciplinare di educazione al patrimonio e al territorio.

Al fine di contestualizzare la linea d'indirizzo del progetto T-PLACE, è stato sviluppato un caso di studio, che ha previsto la progettazione e lo sviluppo di percorsi mirati alla scoperta del territorio del Comune di Sesto Fiorentino (FI), con riferimento particolare a temi quali la trasformazione del paesaggio, il patrimonio culturale diffuso e le collezioni storiche. L'esperienza ha preso avvio con una fase di co-progettazione dei percorsi ed è stata implementata con l'esplorazione sul territorio a cura dell'équipe Unità di Ricerca 1 del progetto T-PLACE⁴⁶ e il gruppo Nazionale “Storia e Territorio Lando Landi” del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE). Il confronto ha portato alla proposta di percorsi formativi laboratoriali sul territorio di Sesto Fiorentino

⁴⁴ M. Antrop, V. Van Eetvelde, *From Teaching Geography to Landscape Education for All*, in *The Routledge Handbook of Teaching Landscape*, Oxon (UK), Routledge, 2019, pp. 31-44.

⁴⁵ M. Yemini, L. Engel, A.B. Simon, *Place-Based Education – a Systematic Review of Literature*, «Educational Review», 1, 21, 2023, pp. 1-21 URL: <<https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2177260>> [ultimo accesso: 05/10/2024].

⁴⁶ URL: <<https://www.t-place.unifi.it/vp-24-principal-investigator-unita-di-ricerca1.html>> [ultimo accesso: 16/02/2024].

che ha stimolato la riflessione e la relazione con il territorio e il suo patrimonio culturale, sia materiale che immateriale, esplorando tematiche quali la persistenza dei paesaggi rurali storici, la rete idrografica e i relativi manufatti, la viabilità storica e i toponimi.

La presenza del Gruppo MCE è stata di fondamentale importanza sia per la relazione e conoscenza con territorio sestese sul quale ha svolto varie attività formative, che per l'esperienza dell'implementazione di pratiche educative attive a monte di una profonda cooperazione tra i professionisti dell'educazione dei vari ordini e gradi.

In conclusione, il progetto T-PLACE può senza dubbio essere un caso emblematico per sperimentare la costruzione di processi partecipativi nelle comunità locali e per testare le potenzialità dell'approccio della *Public History of Education* in contesti che mirano all'educazione al patrimonio culturale materiale e immateriale. Un caso nel quale appare altrettanto essenziale la forte comunione di intenti tra soggetti di diversa natura come l'università, la scuola e le associazioni del territorio. Il coinvolgimento e la partecipazione attiva di tutti gli attori protagonisti fin dalla fase progettuale, nonché dell'intero pubblico a cui l'azione mira, sembra infatti un elemento imprescindibile per garantire un impatto sociale in linea con gli obiettivi progettuali specifici e con tutti i percorsi in cui la *Public History of Education* è cointeressata.

Bibliografia

- Alivizatou M., *Museums and Intangible Heritage: The Dynamics of an ‘Unconventional’ Relationship*, «Institute of Archaeology», 17, 2006, pp. 47-57.
- Antrop M., Van Eetvelde V., *From Teaching Geography to Landscape Education for All*, in *The Routledge Handbook of Teaching Landscape*, Oxon (UK), Routledge, 2019, pp. 31-44.
- Appadurai A., *Modernity at Large*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1996.
- Baldacci M., *Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. Un’interpretazione della prospettiva problematicista*, «Education Sciences & Society», 1, 1, 2010.
- Baldacci V., *Tre diverse concezioni del patrimonio culturale*, «Cahier d’études italiennes», 18, 2014, pp. 47-59.
- Baldriga I., *Diritto alla bellezza. Educazione al patrimonio artistico, sostenibilità e cittadinanza*, Milano, Mondadori, 2017.
- Bandini G., Bianchini P., Borruso F., Brunelli M., Oliviero S., *La Public History tra scuola, università e territorio: Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022.
- Bandini G., Olivero S. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Batisse M., Bolla G., *The invention of “world heritage”*, Association of Former UNESCO Staff Members, 2005.

- Bertacchini E., Bravo G., Marrelli M., Santagata W. (eds.), *Cultural Commons*, Cheltenham (UK), Edward Elgar Publishing Limited, 2012.
- Bortolotti A., Calidoni M., S. Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, Milano, FrancoAngeli, 2008.
- Branchesi L., *La pedagogia del patrimonio e la sua valutazione: ambiti della ricerca, metodologie, risultati e prospettive*, in Ead. (ed.), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*, Roma, Armando editore, 2006, pp. 29-58.
- Branchesi L., Iacono M.R., Riggio A. (eds.), *Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa. Esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro*, Roma, MediaGeo, 2020.
- Copeland T., *Citoyenneté démocratique européenne, pédagogie du patrimoine et identité*, Council de l'Europe, 2006.
- Del Gobbo G., Torlone F., Galeotti G., *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*, Roma, Aracne Editore, 2018.
- Di Capua V., *La Convenzione di Faro. Verso la valorizzazione del patrimonio culturale come bene comune*, «Aedon, Rivista di arti e diritto on line», 3, 2021, pp. 162-171.
- Hafstein, V.T., *Intangible heritage as a list: from masterpieces to representation*, in Smith, L., Akagawa, N. (eds.), *Intangible Heritage*, Oxon (UK), Routledge, 2008, pp. 107-125.
- Londres-Fonseca M.C.L., *Intangible Cultural Heritage and Museum Exhibitions*, «ICOM UK News», 63, 2002, pp. 8-9.
- Magnaghi A., *La via pugliese alla pianificazione del paesaggio*, «Urbanistica», 147, 2011, p. 39.
- Martinelli C., Oliviero S., *L'educazione civica e l'approccio storico-educativo: tra Public History e didattica*, «Scholé» 1, 2021, pp. 79-90.
- Montella M., Petrarolla P., Manacorda D., Di Macco M., *La Convenzione di Faro e la tradizione culturale italiana*, «Il capitale culturale», Supplementi O5, 2016, pp. 13-36.
- Primdahl J., Swaffield S., Stahlschmidt P., *Landscape analysis for policy and planning-themes and current challenges for learning and practice*, in Proceedings of the ECLAS and UNISCAPE Annual Conference, 2019.
- Sani M., Trombini A. (eds.), *La qualità nella pratica educativa al museo*, Bologna, Editrice Compositori, 2003.
- Satta G., *Patrimonio culturale*, «Parolechiave», 21, 1, 2013, pp. 19-30.
- Settimi S., *Italia S.p.A. L'assalto al patrimonio culturale*, Torino, Einaudi, 2002.
- Tilley C., *Introduction: Identity, place, landscape and heritage*, «Journal of material culture», 11, 1-2, 2006, pp. 7-32.
- Yemini M., Engel L., Simon A.B., *Place-Based Education – a Systematic Review of Literature*, «Educational Review», 1, 21, 2023, pp. 1-21 URL: <<https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2177260>> [ultimo accesso: 05/10/2024].

Carla Ghizzoni*, Renata Bressanelli**

Il Museo «Pasquali Agazzi» (Mu.P.A.) di Brescia tra conservazione e condivisione di una tradizione educativa***

ABSTRACT: This paper outlines the work of the «Pasquali Agazzi» Museum (Mu.P.A.), which was launched in Brescia in 2021. Since its foundation, the exhibition centre – which retraces the key milestones in the development of the early childhood education method practiced in the late 1800s by Rosa and Carolina Agazzi and Pietro Pasquali – has actively promoted the historical and educational heritage that it houses. Recognizing its potential as a source of identity for the wider community, Mu.P.A. has designed multiple actions targeting the large-scale dissemination of historical knowledge, organizing itself not only as an «object» of cultural consumption, but also as a «subject» in the shared production and construction of culture. To this end, the museum has languages with the power to engage audiences from a diverse range of educational and cultural backgrounds, ages and interest groups. Over the course of its short history, Mu.P.A. has thus implemented practices that are aligned with the *Public history of education* approach.

KEYWORDS: Public history of education, historical-educational heritage, history of childhood education, «Pasquali-Agazzi» Museum, Italy.

Introduzione

Nel novembre del 2021 è stato inaugurato a Brescia il Museo «Pasquali Agazzi» (Mu.P.A.), una mostra di materiali storici che ripercorre le tappe più significative del metodo di educazione infantile promosso, dalla metà degli

* Carla Ghizzoni è Professoressa ordinaria di Storia delle istituzioni educative presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore. Tra le tematiche di ricerca ci si limita a segnalare le seguenti: Chiesa, educazione e scuola fra XIX e XX secolo, l'educazione femminile, la figura della maestra in Italia fra '800 e '900. ORCID: 0000-0002-6658-7954, carla.ghizzoni@unicatt.it.

** Renata Bressanelli è assegnista di ricerca in Storia della pedagogia presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, dove insegna Storia della comunicazione educativa. ORCID: 0000-0003-4172-3080, renata.bressanelli1@unicatt.it.

*** L'articolo è stato condiviso dalle autrici, ma si precisa che l'*Introduzione* e il paragrafo 1 sono stati redatti da Carla Ghizzoni e il paragrafo 2 da Renata Bressanelli. Le *Conclusioni* sono state stese a quattro mani.

anni Novanta del XIX secolo, da Pietro Pasquali¹ e dalle sorelle Rosa e Carolina Agazzi² a Mompiano, nella periferia rurale della città lombarda. Com'è noto, quel metodo si fondava su un froebelismo rivisto, depurato del misticismo e dall'immanentismo che lo ispirava, e sulla convinzione che i bambini dovessero prendere attivamente parte alla vita della scuola. Esso esprimeva il più ampio interesse dei suoi ideatori per l'educazione del popolo, di cui fu soprattutto assertore Pasquali, direttore generale delle scuole infantili ed elementari del Comune di Brescia, animato da ideali politici socialisti. Il metodo attuato a Mompiano fu definito materno e prevedeva occupazioni che dovevano – secondo i fondatori – connotare la quotidianità infantile, ovvero la cura dell'igiene personale e dell'ambiente di vita, il lavoro in classe, nel giardino e nell'orto attigui, il gioco.

I fini perseguiti da questa impostazione didattica erano l'educazione all'ordine, alla collaborazione, al rispetto delle regole della convivenza civile, l'apprendimento della lingua italiana, lo sviluppo della concentrazione, dell'osservazione, della riflessione, senza però ridurre l'asilo a una scuola³, come era successo nell'applicazione del metodo aportiano⁴. Coerentemente con tale impostazione, non erano previsti sussidi didattici costosi. All'asilo di Mompiano,

¹ Cfr. R. Mazzetti, *Pietro Pasquali, le sorelle Agazzi e la riforma del fröbelismo in Italia*, Roma, Armando, 1962; S.S. Macchietti, *Pietro Pasquali tra scuola e società. Dall'ultimo Ottocento al primo Novecento: intuizioni e proposte di un educatore*, Brescia, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», 1984. Si vedano altresì i profili bio-bibliografici editi da M. Morandi in *Dizionario biografico degli italiani*, vol. 81, 2014. URL: <[https://www.treccani.it/enciclopedia/pietro-pasquali_\(Dizionario-Biografico\)/?search=PASQUALI%2C%20Pietro](https://www.treccani.it/enciclopedia/pietro-pasquali_(Dizionario-Biografico)/?search=PASQUALI%2C%20Pietro)> [ultimo accesso 31.01.2024] e da M. Brunelli e S. Macchietti in G. Chiosso, R. Sani (eds.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, vol. II, 2013, pp. 294-295.

² Su di loro si vedano, tra gli altri: M. Bagnalasta Bärlaam (ed.), *Rosa Agazzi nella cultura pedagogica italiana e nella realtà educativa della scuola materna*, Brescia, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», 1995; M. Grazzini, *Sulle fonti del Metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni. Interpretazioni, testi e nuovi materiali*, Brescia, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», 2006; R. Agazzi, *Epistolario inedito (499 documenti, 1882-1950)*, a cura di M. Grazzini, Brescia, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», 2015. Si rinvia altresì ai profili redatti da S. Macchietti in Chiosso, Sani (eds.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, cit., vol. I, pp. 11-12, e, nello specifico su Rosa Agazzi, da G. Chiosso in *Dizionario biografico degli italiani*, vol. 34, 1988. URL: <https://www.treccani.it/enciclopedia/ricerca/rosa-agazzi/Dizionario_Biografico/> [ultimo accesso 31.01.2024].

³ Come è noto, i principi fondamentali del modello educativo messo a punto a Mompiano furono illustrati da Rosa Agazzi durante il Congresso pedagogico nazionale svoltosi a Torino nel 1898: R. Agazzi, *Ordinamento pedagogico dei giardini d'infanzia secondo il sistema di Froebel*, Torino, G.B. Paravia, 1898. Agli inizi del Novecento quell'esperienza fu presentata in modo più dettagliato in P. Pasquali, *Il nuovo asilo. Guida per le maestre e le madri nell'educazione della prima infanzia. Sulle tracce dell'asilo di Mompiano*, Brescia, A. Canossi, 1903 e, qualche anno dopo, in Id., *Il nuovo Spirito dell'asilo*, Milano, La voce delle maestre d'asilo, 1910.

⁴ In merito, ci si limita a richiamare: F. De Giorgi, *Il tramonto dell'aportismo dal compimento dell'Unità d'Italia alla fine del secolo*, in M. Ferrari, M.L. Betri, C. Sideri (eds.), *Ferrante Aporti fra Chiesa, Stato e società civile. Questioni e influenze di lungo periodo*, Milano, FrancoAngeli, 2014, pp. 366-383.

la didattica faceva ricorso a oggetti di uso comune o recuperati dai bambini stessi (le cianfrusaglie), sapientemente organizzati però dalle maestre nel museo didattico⁵.

Come è ampiamente noto, proprio grazie a queste caratteristiche, il modello educativo agazziano si dimostrò più adatto, rispetto ad altri coevi (si pensi soprattutto a quello montessoriano), alla società italiana del tempo, prevalentemente rurale, che difettava di risorse economiche. Nel corso del Novecento esso travalicò i confini locali, imponendosi a livello nazionale in virtù anche del rilevante appoggio dato da alcuni eminenti studiosi, primo fra tutti Giuseppe Lombardo Radice⁶.

1. Il museo «Pasquali Agazzi»: un «luogo d'incontro e di studio»

Il Mu.P.A. è stato allestito all'interno dell'edificio che, dalla metà degli anni Sessanta del Novecento, ospita l'Istituto «Pasquali-Agazzi», fondato in quegli anni dal Comune in accordo con il Centro di pedagogia dell'infanzia⁷, creato nel 1949 da alcuni esponenti dell'editrice La Scuola per promuovere studi sull'educazione dell'infanzia e diffondere il metodo Pasquali-Agazzi⁸.

⁵ Secondo quanto riferito da Gherardo Ugolini, cui si deve la prima ricostruzione storica della genesi e delle attività di Mompiano, Rosa Agazzi aveva già realizzato un museo didattico qualche anno prima, allorché svolgeva il suo primo incarico professionale presso la sala educativa «Umberto e Margherita» in località Forcello a Brescia nell'anno scolastico 1892-1893. Non essendo in dotazione all'asilo sussidi didattici, ella cominciò a valorizzare gli oggetti trovati nelle tasche dei bambini. Da questo insieme di «cianfrusaglie e rottami», dopo essere stato organizzato, prese forma un vero e proprio «museo didattico»: G. Ugolini, *Mompiano: storia di un'idea e di un'esperienza educativa*, Brescia, La Scuola, 1942, p. 53. Negli anni Venti la tematica del museo fu ampiamente ripresa e messa a fuoco dall'educatrice bresciana in: R. Agazzi, *Come intendo il museo didattico nell'educazione dell'infanzia e della fanciullezza. Note pratiche ad uso degli istituti infantili e delle prime classi elementari*, Brescia, Queriniana, 1923.

⁶ Tale apprezzamento emerge in G. Lombardo-Radice, *Postilla*, a R. Agazzi, *I metodi italiani – Gli asili ed il metodo Agazzi e Pasquali, iniziatosi nel 1898*, «L'Educazione Nazionale», 8, dicembre 1926, p. 22.

⁷ La collaborazione tra questi due enti iniziò formalmente nell'autunno del 1961: *Convenzione fra il Comune ed il Centro di Pedagogia dell'Infanzia per l'attività dell'Istituto di Mompiano, deliberata della Giunta Municipale di Brescia, 17 novembre 1961*, in *Adeguamento alla legislazione vigente della gestione amministrativa e contabile dell'Istituto*, s.d., in Archivio dell'Istituto «Pasquali-Agazzi», Brescia. In esecuzione di questa delibera, il 17 luglio 1964 fu firmato l'accordo per costituire l'Istituto «Pasquali-Agazzi»: *Convezione tra il Comune di Brescia e il Centro di Pedagogia dell'Infanzia, 17 luglio 1964*, *ibid.*

⁸ La sua costituzione si deve al gruppo di studiosi che faceva riferimento alla rivista «Scuola Materna», diretta da Aldo Agazzi. Si vedano in merito: *Centro di Pedagogia dell'infanzia. Statuto*, s.l., s.d., in Biblioteca storica dell'Istituto «Pasquali-Agazzi» Brescia; *Rosa Agazzi a dieci anni dalla morte*, Brescia, Centro didattico nazionale per la scuola materna, 1961, pp. 51-53. Sui rapporti fra le sorelle Agazzi e la Scuola Editrice, risalenti alla metà degli anni Venti, si rinvia a: R. Sani, *L'educazione dell'infanzia. Dall'età golittiana alla Carta Bottai*, in R. Sani, L. Pazzati,

Nel 1945 e nel 1951 erano rispettivamente mancate Carolina e Rosa Agazzi. Gli enti creatori dell'Istituto avvertivano la necessità di tenere alta l'attenzione della ricerca pedagogica su quella concezione di educazione infantile e su quella prassi educativa che avevano avuto origine a Brescia alla fine del XIX secolo⁹ e che ancora erano ampiamente presenti negli asili italiani nel secondo dopoguerra, anche in ragione del fatto che gli *Orientamenti per la scuola materna*, emanati nel 1958, rinviavano al metodo agazziano. Non va dimenticato che sempre a Brescia, per il ruolo di primo piano svolto dalla città nel settore dell'educazione infantile grazie soprattutto alla Scuola Editrice, nel 1950 era stato istituito dal Ministero della Pubblica Istruzione il Centro didattico nazionale per la scuola materna¹⁰.

L'idea di dare vita a un'istituzione che, attraverso l'organizzazione di multiformi iniziative, tra cui una mostra permanente¹¹, desse continuità e visibilità alla prassi didattica agazziana, risaliva invero a qualche decennio prima. Già agli inizi del Novecento, Pasquali aveva auspicato la costituzione di «un Istituto completo d'educazione infantile» che garantisse all'esperimento messo in atto all'asilo di Mompiano di durare nel tempo e di essere adottato da altre strutture. Tale istituto doveva comprendere una scuola teorico-pratica per le aspiranti educatrici e per le madri, una «biblioteca pedagogica e didattica dell'educazione infantile» e un «museo dell'educazione infantile»¹². Va notato come, con riferimento a quest'ultima proposta, Pasquali sembrava introdurre un'ulteriore declinazione di museo con finalità educative: quello dell'educazione infantile si affiancava al museo didattico o scolastico e a quello pedagogico,

glia (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 239-256; Grazzini, *Sulle fonti del Metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni*, cit.; F. De Giorgi, *I cattolici e l'infanzia a scuola. Il «metodo italiano»*, «Rivista di storia del cristianesimo», 9, 1, gennaio-giugno 2012, pp. 71-88; R. Bressanelli, *L'«intrapresa ardita». La rivista per gli asili «Pro Infancia» nel suo primo ventennio di vita (1913-1933)*, Lecce, Pensa MultiMedia Editore, 2023; R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia. Dalla rivista «Pro Infancia» (Annata 1929-30)*, edizione critica a cura di E. Scaglia, Roma, Studium, 2024.

⁹ Gli scopi dell'Istituto di Mompiano sono illustrati nell'art. 3 dello *Statuto-Regolamento dell'Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi»*, in *Adeguamento alla legislazione vigente della gestione amministrativa e contabile dell'Istituto*, cit.

¹⁰ Anche il Centro didattico nazionale per la scuola materna era diretto da Aldo Agazzi. Sul docente di pedagogia dell'Università Cattolica, anche con riferimento al contributo da lui dato alla pedagogia dell'infanzia e al Centro didattico, si veda C. Scurati (ed.), *Educazione, società, scuola. La prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi*, Brescia, La Scuola, 2005.

¹¹ La convenzione del 1964 prevedeva che a Mompiano sorgesse «un organico sistema di strutture e di attività» che doveva mantenere viva l'attenzione su questa esperienza didattica attraverso l'organizzazione di «sezioni di scuola materna; corsi di aggiornamento e di perfezionamento: stages residenziali; una mostra permanente, storica e di sviluppo, della scuola infantile secondo i principi agazziani; una biblioteca specializzata; un ufficio studi»: *Convezione tra il Comune di Brescia e il Centro di Pedagogia dell'Infanzia*, 17 luglio 1964, cit.

¹² P. Pasquali, *L'opera dell'erigendo Istituto di Mompiano dal 1901 al 1913*, in *Rosa Agazzi a dieci anni dalla morte*, cit., p. 33.

che si erano diffusi anche nel nostro Paese dagli ultimi decenni del XIX secolo¹³.

Sin dalle origini, nel 1964, l'Istituto «Pasquali-Agazzi» si mosse con sollecitudine per realizzare gli scopi fissati dallo Statuto, dando avvio a una serie di iniziative che lo hanno reso un vivace centro di divulgazione della riflessione e della prassi agazziane e, più in generale, di approfondimento della pedagogia dell'infanzia¹⁴. Merita qui ricordare che, nel marzo del 1966, nel quadro delle celebrazioni per il centenario della nascita di Rosa Agazzi, presso questo Istituto fu inaugurata una «mostra storico-didattica permanente del metodo Agazzi»¹⁵, volta a documentare l'eredità e l'attualità di quella lezione. Nell'intervento tenuto in quella giornata, Mario Cattaneo, in qualità di direttore del Centro di Pedagogia dell'Infanzia e di assessore alla Pubblica Istruzione del Comune di Brescia, faceva notare che l'esposizione dei materiali storici lì raccolti (vi erano documenti a stampa e iconografici, sussidi didattici) era stata realizzata con l'intento di rappresentare, attraverso l'«itinerario di una vita», l'«eredità di un'azione» e si configurava come la prima tappa di un percorso più articolato da perfezionare nel tempo¹⁶.

Se l'inaugurazione dell'Istituto «Pasquali-Agazzi» era il segno della vitalità dell'esperienza bresciana, va detto che essa avveniva mentre nel Paese si stavano affermando altre esperienze di educazione infantile destinate a mettere via via in ombra quella di origini ottocentesche di Mompiano e in crisi la centralità di quel sistema educativo nelle scuole materne italiane. Basti ricordare la vieppiù decisa diffusione del modello montessoriano congiunta alla formazione di maestre secondo quel metodo, il lavoro compiuto da Loris Malaguzzi con e per il Comune di Reggio Emilia e quello di Modena per la creazione di scuole per la seconda infanzia, il coordinamento delle scuole materne municipali nella vicina Bologna svolto da Bruno Ciari e il suo impegno per l'aggiornamento del personale educativo. Resisso il legame fruttuoso con il Centro didattico nazionale per la scuola materna, sciolto ai primi anni Ottanta, l'Istituto «Pasquali-Agazzi» ha continuato a operare come luogo di raccolta e conservazione di prezioso materiale documentario e a svolgere attività formativa, perdendo però la vitalità che l'aveva connotato in precedenza.

¹³ Si veda in proposito: M. Brunelli, *Alle origini del museo scolastico. Storia di un dispositivo didattico al servizio della scuola primaria e popolare tra Otto e Novecento*, Macerata, eum, 2020.

¹⁴ Si rinvia in merito a R. Bressanelli, C. Ghizzoni, «Frugando fra le carte». *I fondi documentari dell'Istituto «Pasquali Agazzi»: fonte per una storia dell'educazione infantile in Italia fra '800 e '900*, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (eds.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, atti del 1° congresso nazionale della Società italiana per lo studio del patrimonio storico-educativo (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018), Macerata, eum, 2020, pp. 29-49.

¹⁵ M. Cattaneo, *Il museo storico di Mompiano come itinerario di una vita*, in *Rosa Agazzi nel primo centenario della nascita*, Roma, Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, 1966, p. 35.

¹⁶ *Ibid.*, p. 33.

Convinti della potenzialità di quella istituzione nell'ambito della pedagogia dell'infanzia, nel 2019 il Comune di Brescia e la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore hanno stretto un rapporto di collaborazione al fine di dare nuovo impulso a quel centro e all'esperienza educativa agazziana¹⁷. Già nel corso delle prime riunioni operative è apparso evidente ai membri del gruppo di lavoro l'importante funzione che il patrimonio storico-educativo poteva assumere nella disseminazione di quell'eredità pedagogica e nella ripresa e attualizzazione della riflessione di Pasquali e delle Agazzi da parte degli studiosi di pedagogia dell'infanzia. Tale convinzione ha trovato accoglienza nel testo del protocollo d'intesa sottoscritto dal Comune di Brescia e dall'Ateneo cattolico nel maggio del 2020, nel quale sono state fissate le finalità del progetto e le modalità per realizzarle¹⁸. Dopo avere precisato che «l'Istituto Pasquali-Agazzi rappresenta per il Comune di Brescia e l'intera comunità cittadina una realtà molto significativa in termini di tradizione culturale ed educativa, una tradizione unica nel suo genere, con un patrimonio storico e documentale di particolare rilievo, che merita di essere promosso e valorizzato, anche attraverso la collaborazione con il mondo scientifico istituzionale», la Convenzione prevede, tra gli obiettivi da perseguire, la «riorganizzazione del patrimonio documentale presente all'Istituto per renderlo fruibile a docenti, studiosi, studenti e al pubblico interessato alla materia»¹⁹. Il primo sbocco di questo fine doveva essere – e così è stato – l'avvio di un museo finalizzato a salvaguardare e a fare conoscere «le idee pedagogiche innovative, maturate a Brescia tra la fine del 1800 e i primi del 1900, che [avevano dato] l'impronta all'intero sistema educativo italiano della prima infanzia»²⁰.

Poiché la mostra allestita nel 1966, di cui si è detto, era stata trasferita in locali più angusti e meno adeguati all'esposizione e, anche a causa di questo trasloco e di altri successivi scorpori, si era via via impoverita, si è deciso di ridar-

¹⁷ Fanno parte del gruppo afferente alla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Ateneo cattolico i professori Monica Amadini, Carla Ghizzoni, Domenico Simeone e la dott.ssa Renata Bressanelli.

¹⁸ Cfr. *Schema di protocollo d'intesa tra Università Cattolica del Sacro Cuore e Comune di Brescia nell'ambito del progetto di sviluppo e valorizzazione dell'Istituto Pasquali-Agazzi*, delibera della Giunta comunale di Brescia n. 232 del 20 maggio 2020. Gli obiettivi di questo piano di lavoro sono stati dettagliati nel *Dup. Documento unico di programmazione 2021/2023* (delibera del Consiglio comunale di Brescia n. 80 del 24 luglio 2020), nella *Nota di aggiornamento al Documento unico di programmazione 2021/2023* (delibera del Consiglio comunale di Brescia n. 124 del 21 dicembre 2020) e nel *Dup. Documento unico di programmazione 2022/2024* (delibera del Consiglio comunale di Brescia n. 62 del 26 luglio 2021). Questi documenti sono consultabili sul sito del Comune di Brescia nella sezione «Bilancio preventivo e consuntivo». URL: <<https://www.comune.brescia.it/trasparenza/bilanci/preventivoconsuntivo/Pagine/default.aspx>> [ultimo accesso: 30/01/2024].

¹⁹ Così recita l'art. 2 dello *Schema di protocollo d'intesa tra Università Cattolica del Sacro Cuore e Comune di Brescia nell'ambito del progetto di sviluppo e valorizzazione dell'Istituto Pasquali-Agazzi*, «Allegato a», cit.

²⁰ *Dup. Documento unico di programmazione 2022/2024*, cit., p. 299.

le nuova vita²¹. Al termine di un non facile lavoro di analisi e riorganizzazione dei beni storici ancora conservati, il 20 novembre 2021 è stato inaugurato il Mu.P.A.²². Come precisato in quell'occasione, esso è stato pensato non come spazio meramente espositivo, ma «come luogo d'incontro e di studio»²³, creato per mettere a disposizione le fonti storico-educative ad un ampio numero di interlocutori e non solo alla ristretta e consueta cerchia degli addetti ai lavori.

2. *Esperienze e pratiche di Public History of Education al Mu.P.A.*

Sin dai suoi primi mesi di vita, il Mu.P.A. ha messo in campo una serie di eventi durante i quali gli ambienti interni ed esterni dell'Istituto «Pasquali-Agazzi» sono diventati luoghi di prossimità non solo per gli studiosi, ma anche per i professionisti della scuola e dell'educazione e, più in generale, per l'intera comunità, attraverso anche l'utilizzo di linguaggi capaci di coinvolgere un pubblico con formazione, provenienza, interessi ed età molto differenti. Queste attività si sono rivelate particolarmente incisive grazie alle sinergie strette con enti e associazioni del territorio e a una capillare opera di divulgazione per mezzo sia della stampa locale sia dei social media²⁴.

Le finalità perseguite e le strategie utilizzate da alcuni progetti messi in atto dal Mu.P.A. appaiono in linea con quelle indicate dalla *Public History of Education*²⁵. Alcune di queste iniziative si rivolgono a insegnanti, studenti, edu-

²¹ Tali azioni di smembramento sono documentate da alcune fotografie relative alla disposizione del museo nel 1966 (cfr. Cattaneo, *Il museo storico di Mompiano come itinerario di una vita*, cit., pp. 34-35) e hanno trovato conferma nei ricordi di alcuni collaboratori dell'Istituto.

²² Per un quadro più dettagliato delle fasi che hanno condotto alla costituzione del Mu.P.A. e dei materiali in esso esposti, cfr. R. Bressanelli, *La nascita del «Museo Pasquali Agazzi» (Mu.P.A.) a Brescia nel 2021*, «Pedagogia e Vita», 80, 2, 2022, pp. 22-28.

²³ Tale definizione si trova nella locandina predisposta per l'inaugurazione. URL: <<https://www.comune.brescia.it/sites/default/files/imported/servizi/scuolaeuniversita/pasqualeagazzi/Documents/Locandina%20inaugurazione%20MuPA.pdf>> [ultimo accesso: 30/01/2024].

²⁴ Cfr. il profilo dell'Istituto «Pasquali-Agazzi» in *Facebook*. URL: <https://www.facebook.com/people/Biblioteca-Istituto-Pasquali-Agazzi/100078806018664/?paipv=0&eav=AfY4lyfn2DCLT6TArVT2NkH42c2EbGZiuWfzidmyhQdBE4Nap5n4g4z94MSgybO3Ys&c_rdr> e quello del Mu.P.A. in *Instagram*. URL: <https://www.instagram.com/museo_pasquali_agazzi_mupa?utm_source=ig_web_button_share_sheet&igsh=OGQ5ZDc2ODk2ZA==> [ultimo accesso: 30/01/2024].

²⁵ Su questa categoria storiografica e, più in generale, sulla *Public History* si vedano T. Cauvin, *Public History. A textbook of Practice*, New York – London, Routledge, 2016; Id., *The Rise of Public History: An International Perspective*, «Historia Crítica», 68, 2018, pp. 3-26; B. Giuliani, *Dalla public history alla applied history. Ruolo pubblico e funzione politica della storia nel recente dibattito storiografico angloamericano*, «Diacronie. Studi di Storia Contemporanea», 4, 32, 2017, URL: <https://www.studistorici.com/wp-content/uploads/2017/12/01_GIULIANI.pdf> [ultimo accesso: 30/01/2024]; G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019;

catori, per i quali, come recita il *Manifesto della Public History of education* sottoscritto nel 2019, tale approccio storiografico può anche avere la funzione di «potente strumento» di formazione e aggiornamento²⁶, in quanto il dialogo tra la storia e la società consente ai professionisti che operano nel settore scolastico e socio-educativo di percepire «la dinamicità del proprio ruolo», uscendo «dalla errata percezione della “naturalità” delle proprie pratiche lavorative e prendendo atto che esse sono «frutto di una lunga elaborazione storico-sociale dove niente è frutto del caso o della natura»²⁷.

In questo contesto viene a collocarsi il Corso di Alta formazione su *Cultura dell’infanzia e pedagogia agazziana. Fondamenti teorici e nuove prospettive educative*. Organizzato dal 2021 dall’Università Cattolica del Sacro Cuore con l’Istituto «Pasquali-Agazzi», esso è rivolto sia agli insegnanti in servizio sia ai futuri docenti delle scuole dell’infanzia e prevede lo svolgimento di alcune attività didattiche negli spazi del Mu.P.A. Riconoscendo altresì le potenzialità del patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica nei diversi gradi di istruzione²⁸, il Mu.P.A. ha proposto alcune esperienze laboratoriali per studenti sia della scuola secondaria di secondo grado (in particolare quelli dei licei delle scienze umane) sia dell’università (in specie quelli iscritti al Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria). Questi momenti hanno inteso incentivare nei partecipanti il confronto diretto con le fonti storiche al fine di renderli consapevoli che esse sono utili anche per analizzare la loro figura e il loro ruolo partendo dal passato, scoprire i punti di contatto e le discrepanze e, in alcuni casi, anche svincolarsi da «pregiudizi» e da «classificazioni sommarie» esiti «della tradizione e della consuetudine»²⁹.

La consapevolezza del ruolo centrale che il modello agazziano può assumere nelle attuali sfide educative, anche su scala globale, ha inoltre condotto l’istituto bresciano a riattivare scambi interculturali, intrapresi dal «Pasquali-Agazzi» nei decenni precedenti con alcune realtà europee, ma poi interrotti.

G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero, *La Public History tra scuola, università e territorio*, Firenze, Firenze University Press, 2022; F. Herman, S. Braster, M.M. del Pozo Andrés (eds.), *Exhibiting the Past. Public History of Education*, Berlin-Boston, De Gruyter Oldenbourg, 2022.

²⁶ G. Bandini, *Manifesto della Public History of education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in Id., Oliviero (eds.), *Public History of Education*, cit., p. 50 (il corsivo è nel testo).

²⁷ Ivi, pp. 45-46.

²⁸ Sul ruolo che le fonti storico-scolastiche possono svolgere per rinnovare la didattica sia all’università sia nelle scuole di ogni grado, si vedano A. Ascenzi, M. Brunelli, J. Meda, *School Museums as Dynamic Areas for Widening the Heuristic Potential and the Socio-Cultural Impact of the History of Education. A Case Study from Italy*, «Paedagogica Historica», 10 dicembre 2019, pp. 1-21; A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, Macerata, eum, 2021.

²⁹ Bandini, *Manifesto della Public History of education*, cit., p. 46.

Tra il marzo e l'ottobre del 2023, ad esempio, sono state ospitate a Mompiano alcune delegazioni di pedagogisti ed educatori serbi e croati³⁰, tedeschi³¹ e irlandesi³². Questi incontri sono stati l'occasione per fare visitare il Mu.P.A. e per alimentare, anche per mezzo delle fonti storiche, un confronto tra esperienze pedagogico-educative che, pur affondando le proprie radici in tradizioni culturali e sociali diverse, possono trovare nei principi ispiratori della pedagogia agazziana una matrice comune.

Contestualmente alle iniziative rivolte agli addetti ai lavori, il Mu.P.A. ne ha promosso altre per fare conoscere e sperimentare le potenzialità dell'esperienza di Mompiano a un pubblico non specialistico. Nel corso di quest'anno, questi eventi hanno avuto una particolare risonanza grazie alla proclamazione di Brescia, insieme a Bergamo, «Capitale italiana della Cultura 2023». Pure tali azioni appaiono in linea con gli orientamenti della *Public History of Education* e, nello specifico, con quanto si asserisce nel *Manifesto* stilato nel 2022 da Frederik Herman, Sjaak Braster e María del Mar del Pozo Andrés. In questo documento il paradigma della *Public History of Education* è illustrato come mezzo privilegiato per raggiungere un pubblico sempre più ampio con lo scopo di affrontare «a major task, which is none other than nuancing, pluralizing, and diversifying the histories of education»³³.

In tal senso, ad esempio, il Mu.P.A ha predisposto alcuni laboratori per bambini. Si segnalano, tra gli altri, i workshop dedicati a quella che Rosa Agazzi chiamava «l'arte delle piccole mani»³⁴ e che Giuseppe Lombardo Ra-

³⁰ Il seminario internazionale intitolato *The educational approach of Rosa and Carolina Agazzi: childhood cultures and educational perspectives* (Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia, 28 marzo 2023), guidato dalla prof.ssa Amadini, si è configurato come un denso momento di dialogo tra referenti del governo della Repubblica Serba, direttori di servizi educativi e coordinatori di realtà educative per la prima infanzia provenienti dalla Croazia e alcune educatrici di scuole materne bresciane. Questo evento è stato anche l'occasione per ricordare il filo rosso che dagli anni Novanta collega l'Istituto di Mompiano con la scuola materna «Zraka Sunca» («Raggio di Sole») fondata nel 1995 a Krizevci, in Croazia. Al seminario era presente Anna Lisa Gasparini, pedagogista, educatrice e co-fondatrice della suddetta scuola materna, il cui programma educativo è «incentrato sull'educazione alla fratellanza universale e sulla pedagogia umanistica, di comunione, integrato da elementi della pedagogia agazziana»: A.L. Gasparini, *Una formazione integrale*, in M. De Beni, V. Šimović, A.L. Gasparini (eds.), *Pedagogia di comunione e Metodo Agazzi*, Zagreb, Učiteljski fakultet Sveučilišta, 2012, p. 482. URL: <<https://webshop.ufzg.hr/wp-content/uploads/2019/09/Pedagogija-zajednici-Agazzi-metoda-Pedagogy-of-Communion-and-the-Agazzi-Method-Pedagogia-di-comunione-e-Metodo-Agazzi.pdf>> [ultimo accesso: 30/01/2024].

³¹ Il 6 settembre 2023 sono stati accolti al Mu.P.A. venti pedagogisti tedeschi, giunti nel nostro Paese per visitare alcuni nidi e scuole comunali dell'infanzia di Brescia e Bergamo.

³² La visita-studio è stata organizzata dall'istituto bresciano e dall'Education Training Board di Dublino in collaborazione con alcuni istituti di formazione nell'ambito dell'Early Childhood Education.

³³ F. Herman, S. Braster, M.M. del Pozo Andrés, *Towards a Public History of Education: A Manifesto*, in Iid. (eds.), *Exhibiting the Past. Public History of Education*, cit., p. 7.

³⁴ Nel 1927 Rosa Agazzi pubblicò per i tipi dell'editrice La Scuola di Brescia l'opera *L'arte delle piccole mani. Manuale di lavoro educativo per le scuole materne e elementari*. Poche set-

dice definiva «educazione rasserenatrice», ovvero lo svolgimento di «occupazioni tranquille» con l'utilizzo di «cianfrusaglie senza brevetto»³⁵. Nel corso del laboratorio *Tra Munari e le Agazzi: le segrete del castello*, il principio del lavoro educativo e l'utilizzo delle cianfrusaglie sono stati messi in stretta relazione con il più recente metodo di Bruno Munari, imperniato sul concetto che la sperimentazione libera, il gioco e l'arte sono linguaggi importanti per sviluppare in modo efficace l'immaginazione, la creatività e la fantasia infantili. Prendendo come spunto uno dei simboli di Brescia, ovvero il castello arroccato sul colle Cidneo, i bambini (età 3-6 anni), muniti di materiale di scarto domestico e industriale (cartone pressato e ondulato, elastici, tappi, mollette, tubi snodabili, spago), hanno dato spazio alla loro inventiva cimentandosi nella costruzione di fortezze, mura e ponti levatoi. Le cianfrusaglie, come mezzo per fare giocare e lavorare il bambino, sono state proposte pure nel workshop intitolato *Cerchiamo casa per i nostri burattini*, durante il quale i partecipanti si sono divertiti ad assemblare materiali di riciclo (cartoncini, bicchieri di plastica, tappi, scatole, mollette, fettucce) per realizzare un'abitazione per piccoli burattini.

Il tema del burattino è stato al centro di altri eventi organizzati dal Mu.P.A. con alcune realtà territoriali. Per rimarcare l'attualità della valenza pedagogica del teatro dei burattini, sussidio educativo in uso negli asili agazziani, il museo di Mompiano ha avviato una collaborazione con il Centro universitario teatrale (Cut) «La Stanza» dell'Università Cattolica di Brescia³⁶ e con l'associazione culturale bresciana «I Cantafabre»³⁷. Tra 2022 e il 2023, queste tre realtà hanno promosso, tra l'altro, un incontro di studio intitolato *La magia dei burattini. Una tradizione popolare*³⁸, il corso di formazione *Il burattino nella scuola dell'infanzia*, teso a trasmettere a maestre e educatrici sia l'arte della costruzione di burattini con materiale di scarto sia le modalità per valorizzarli nell'interazione con i bambini³⁹, e una mostra didattica intitolata *Cec-*

timane dopo l'uscita di quel libro, Modesta Bodini ne tesseva le lodi definendolo «una ventata d'aria sana», un «soffio di geniale ispirazione». La direttrice del periodico «Pro Infantia» ricordava altresì che quel manuale, oltre a esercizi di strappo e di ritaglio della carta, conteneva anche molti consigli per eseguire lavori con l'ago e il filo, con i semi, con la cartapesta, che consentivano di costruire «incomparabili sussidi alle lezioni» e «materiale prezioso al museo scolastico»: M. Bodini, *L'arte delle piccole mani di Rosa Agazzi*, «Pro Infantia» («Tra i libri») 5, 20 novembre 1927, p. 189.

³⁵ G. Lombardo-Radice, *Le occupazioni riposanti*, «Pro Infantia» («Didattica settimanale»), 35, 15 agosto 1927, p. 279.

³⁶ Sul Cut «La Stanza» cfr. la relativa pagina web. URL: <<https://progetti.unicatt.it/progetti-brescia-centro-universitario-teatrale-cut#content>> [ultimo accesso: 30/01/2024].

³⁷ Su questa associazione, che ha al suo attivo numerosi spettacoli di burattini in scuole, teatri parrocchiali, circoli privati, piazze, cfr. la relativa pagina web. URL: <<https://www.buratinicantafabre.it/chi-siamo/>> [ultimo accesso: 30/01/2024].

³⁸ L'incontro si è svolto al Mu.P.A. il 14 dicembre 2022.

³⁹ Il corso di formazione ha preso avvio nel dicembre del 2022 ed è terminato nella primavera del 2023.

chino, Gioppino e compagnia. Storia, curiosità, pedagogia, arte e magia di un mondo fantastico dedicata ai due noti personaggi della tradizione teatrale bresciana e bergamasca⁴⁰.

Anche altre azioni messe in atto dal Mu.P.A. possono rientrare a pieno titolo fra le buone prassi di *Public History of Education* poiché, come si legge nel *Manifesto* del 2022, hanno permesso alla storia, alle storie «to become, to be remedied and appropriated» grazie all'utilizzo delle competenze (e delle fonti) storiche «during adventurous and creative engagements with pasts, presents and potential futures»⁴¹. Una di queste prassi è la narrazione partecipata della conoscenza storica, alla quale si è fatto ricorso durante un'iniziativa nata in seno a un progetto più ampio intitolato *Isole di storie in liquide memorie*. Esso è stato promosso da alcune associazioni di Mompiano con l'obiettivo di fare conoscere il patrimonio storico, culturale e naturalistico inerente all'acqua, elemento che, sin dall'antichità, ha assunto un ruolo nodale nella vita del quartiere⁴². Tra gli eventi di questa rassegna sono state contemplate anche tre «visite guidate teatralizzate»⁴³. Per l'ambientazione di questi appuntamenti, oltre ad alcuni luoghi destinati, ieri e oggi, a incanalare ed erogare l'acqua (la Fonte di Mompiano e i vecchi lavatoi), è stato individuato uno spazio insolito, ovvero l'Istituto «Pasquali-Agazzi». Una di queste performance teatrali ha preso forma lungo i corridoi e nelle sale del Mu.P.A., in quanto custode di una memoria che consente di avvicinarsi al tema dell'acqua da una prospettiva nuova, sconosciuta anche a molti residenti in città, ossia quella della pedagogia agazziana. Durante la visita – intitolata *Rimboccate le maniche! L'acqua, educatrice preziosa. Il ruolo dell'acqua nel metodo educativo delle sorelle Agazzi* – le attrici e le guide turistiche, dopo avere illustrato la storia dell'asilo, hanno rammentato che in quell'istituzione ogni giornata iniziava con il controllo della pulizia personale e hanno fatto riflettere gli spettatori sulla forte valenza educativa di quel momento, pensato per fare attecchire buone abitudini non solo igieniche, ma anche sociali e morali sia nei bambini sia nelle loro famiglie.

⁴⁰ Finanziata con i fondi di «Brescia Bergamo Capitale italiana della Cultura 2023», la mostra è stata inaugurata il 17 maggio 2023.

⁴¹ In questo documento sono elencati otto punti dai quali, secondo gli estensori, non si può prescindere quando si parla di *Public History of Education*. Nello specifico si afferma: «Public history of educationis [...] 5. less about writing and mediating historically accurate or correct stories, but all the more about allowing stories to become, to be remediated and appropriated. 6. not about leaving behind the métier of the historian, but all the more about using these skills during adventurous and creative engagements with pasts, presents and potential futures»: Herman, Braster, del Pozo Andrés, *Towards a Public History of Education: A Manifesto*, cit., p. 15.

⁴² In merito a questo progetto si vedano: D.Z., *Le vie dell'acqua di Mompiano narrano storie*, «Giornale di Brescia», 16 settembre 2023, p. 16 e Ir.Pa., *Mompiano si racconta attraverso l'acqua*, «Giornale di Brescia», 20 settembre 2023, p. 19.

⁴³ Questi appuntamenti sono stati curati dal CUT «La Stanza» e da BidiBrescia, associazione bresciana di guide turistiche.

Va altresì segnalato che nel corso della prima edizione del Festival internazionale dell'educazione (Brescia 4-8 ottobre 2023)⁴⁴, tra i numerosi eventi in programma (talk, laboratori, incontri di formazione, visite guidate, mostre), alcuni erano volti a rendere partecipe il pubblico dell'attualità dell'ultra centenario metodo agazziano. Merita menzionare un'iniziativa voluta dal Mu.P.A. e connotata dall'incontro tra il linguaggio pedagogico e due codici comunicativi di indubbio impatto sociale, ossia quello dell'arte contemporanea e quello teatrale. Al crepuscolo del primo giorno del Festival, ha preso avvio *Luci in Tasca* con l'inaugurazione della prima di tre installazioni luminose realizzate dal Collettivo artistico Dalla Maschera al Volto. Questi neon, collocati in tre luoghi della città che hanno segnato la biografia delle Agazzi, sono stati pensati per attirare l'attenzione su alcuni elementi cardine del modello educativo sviluppatisi a Mompiano, ovvero la natura e l'anima⁴⁵, la solidarietà⁴⁶, le cianfrusaglie⁴⁷. L'accensione di queste opere artistiche ha assunto un significato simbolico. Con questo progetto di arte partecipata e diffusa si è inteso non solo celebrare quello scampolo di passato, ma anche ricordare al passante che l'eredità che esso ha lasciato può illuminare ancora oggi i sentieri dell'educazione⁴⁸.

Il Mu.P.A. ha altresì collaborato all'organizzazione dell'evento conclusivo del Festival internazionale dell'educazione. Il sipario di questa manifestazione è stato fatto calare sul palcoscenico del teatro cittadino «Sant'Afra», dove è andato in scena lo spettacolo *Educare. Rosa e Carolina Agazzi*⁴⁹. Qui le

⁴⁴ Alla realizzazione di questo festival, che ha avuto vasta eco sulla stampa locale e nazionale, hanno contribuito sette realtà bresciane: l'Università Cattolica del Sacro Cuore, la Fondazione Brescia Musei, l'editrice La Scuola, l'editrice Morcelliana, la Fondazione Aib (Associazione industriale bresciana), l'associazione InnexHub (Innovation Experience Hub) e la Fondazione Asm (Azienda servizi municipalizzati di Brescia).

⁴⁵ Il neon «Natura Anima» è stato installato in Via Avogadro n. 23 nei pressi dell'edificio dove hanno abitato Rosa e Carolina Agazzi.

⁴⁶ Il neon «Io Noi» è stato posto sul retro della chiesa Santa Maria, in via Rampinelli 5 a Mompiano, ovvero il luogo ove, sul finire dell'Ottocento, le Agazzi hanno iniziato a sperimentare il loro modello di educazione infantile. In occasione dell'inaugurazione di questa installazione, sono stati eseguiti alcuni canti liberamente tratti da R. Agazzi, *Bimbi cantate! Melodie per l'infanzia a compimento dell'Abbicì del canto educativo*, Brescia, [s.e.], 1911.

⁴⁷ Il neon «Piccole cose per diventare grandi» (dove il «per» è rappresentato dal filo a forma di «X» che ferma un bottone, ovvero uno degli oggetti di uso quotidiano proposti dalle Agazzi ai bambini per imparare e dunque per «diventare grandi») è stato posizionato in via Gambara sulla facciata del liceo delle scienze umane «Veronica Gambara», ove sorgeva la Scuola normale frequentata dalle Agazzi.

⁴⁸ Merita altresì segnalare che nei luoghi dove sono stati accesi i neon, l'équipe del Mu.P.A. ha proposto anche alcuni laboratori per bambini di 3-6 anni e per le loro famiglie.

⁴⁹ Autrici e interpreti di questa rappresentazione teatrale sono state le attrici Giuseppina Turra e Carlotta Viscovo. L'evento è stato ideato in collaborazione con il Centro teatrale bresciano (Ctb). In alcuni momenti dello spettacolo è stata data la parola anche ai bambini attraverso la riproduzione delle registrazioni delle voci degli alunni di alcune scuole comunali dell'infanzia di Brescia.

uniche protagoniste dello spazio scenico sono state due attrici che, nei panni delle sorelle Agazzi, hanno illustrato, per mezzo di monologhi e dialoghi, alcuni aspetti chiave dell'educazione agazziana (igiene, senso civico, lavoro, cura, gioco, libertà, natura, amorevolezza) attingendo alle pagine della *Guida per le educatrici dell'infanzia* di Rosa Agazzi⁵⁰. Grazie alla loro magistrale interpretazione, il pubblico si è potuto immergere in quel passato e ha preso coscienza dell'attualità della lezione agazziana.

3. Conclusioni

Nel suo primo biennio di vita, il Mu.P.A. si è configurato come «promotore e “incubatore” di iniziative di approfondimento della tradizione pedagogica bresciana»⁵¹ rivolte agli addetti ai lavori, agli studiosi e agli accademici⁵², ma anche come catalizzatore di esperienze che, in virtù della differenziazione di pratiche e linguaggi, ha contribuito alla disseminazione del sapere storico, intesa come trasmissione di conoscenza, ma altresì come condivisione di una risorsa identitaria con la comunità di riferimento. Con la presente indagine si è cercato di fare emergere come i diversi progetti realizzati dal museo di Mompiano, rispondendo alle aspettative di coloro che, sin dalla sua fondazione, l'hanno pensato come «un museo radicato nella comunità [...], aperto al dialogo con i cittadini e con i visitatori [...], un luogo non semplicemente “oggetto” di fruizione, ma “soggetto” di produzione e costruzione condivisa di cultura»⁵³, rispecchiano, di fatto, il modo di intendere e di fare la storia dell'educazione suggerito dall'approccio della *Public History of Education*. Si può dunque concludere che il Mu.P.A. ha individuato opportune strategie per proporsi, grazie anche alla promozione e alla valorizzazione del proprio patrimonio storico-educativo, come «luogo di prossimità per l'intera comunità»⁵⁴ e

⁵⁰ R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia. Dalla rivista «Pro Infantia» (Annata 1929-30)*, Brescia, La Scuola, 1932. Merita segnalare che di tale opera sono state recentemente pubblicate una riedizione con premessa di M. Amadini (Brescia, Morcelliana, 2023) e un'edizione critica, con introduzione e note, a cura di E. Scaglia (Roma, Studium, 2024).

⁵¹ Dup. *Documento unico di programmazione 2021/2023*, cit., p. 288.

⁵² A titolo di esempio si ricorda il convegno organizzato dal Comune di Brescia e dall'Università Cattolica del Sacro Cuore (in collaborazione con l'Ufficio scolastico per la Lombardia di Brescia) in occasione del centenario della morte di Pasquali e del settantesimo di quella di Rosa Agazzi. L'incontro di studio, svoltosi nel settembre del 2021 e intitolato *L'esperienza di Pietro Pasquali e Rosa Agazzi: un prezioso lascito per la scuola del terzo millennio*, è stata l'occasione per ricordare l'esperienza realizzata a Mompiano e per rileggerla alla luce delle nuove sfide educative.

⁵³ Dup. *Documento unico di programmazione 2022/2024*, cit. p. 277.

⁵⁴ Ivi, p. 283.

come spazio capace di divulgare, raccontare, «musealizzare» il passato, senza ridurne la complessità⁵⁵.

Bibliografia

- AA.VV., *Rosa Agazzi a dieci anni dalla morte*, Brescia, Centro didattico nazionale per la scuola materna, 1961.
- Agazzi R., *Ordinamento pedagogico dei giardini d'infanzia secondo il sistema di Froebel*, Torino, G.B. Paravia, 1898.
- Agazzi R., *Bimbi cantate! Melodie per l'infanzia a compimento dell'Abbici del canto educativo*, Brescia, [s.e.], 1911.
- Agazzi R., *Come intendo il museo didattico nell'educazione dell'infanzia e della fanciullezza. Note pratiche ad uso degli istituti infantili e delle prime classi elementari*, Brescia, Queriniana, 1923.
- Agazzi R., *L'arte delle piccole mani. Manuale di lavoro educativo per le scuole materne e elementari*, Brescia, La Scuola, 1923.
- Agazzi R., *Guida per le educatrici dell'infanzia. Dalla rivista «Pro Infantia» (Annata 1929-30)*, Brescia, La Scuola, 1932.
- Agazzi R., *Epistolario inedito (499 documenti, 1882-1950)*, a cura di M. Grazzini, Brescia, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», 2015.
- Agazzi R., *Guida per le educatrici dell'infanzia. Dalla rivista «Pro Infantia» (Annata 1929-30)*, con pre messa di M. Amadini, Brescia, Morcelliana, 2023.
- Agazzi R., *Guida per le educatrici dell'infanzia. Dalla rivista «Pro Infantia» (Annata 1929-30)*, edizione critica a cura di E. Scaglia, Roma, Studium, 2024.
- Ascenzi A., Brunelli M., Meda J., *School Museums as Dynamic Areas for Widening the Heuristic Potential and the Socio-Cultural Impact of the History of Education. A Case Study from Italy*, «Paedagogica Historica», 10 dicembre 2019, pp. 1-21.
- Ascenzi A., Covato C., Zago G. (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, Macerata, eum, 2021.
- Bagnalasta Bârlaam M. (ed.), *Rosa Agazzi nella cultura pedagogica italiana e nella realtà educativa della scuola materna*, Brescia, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», 1995.
- Bandini G., Bianchini P., Borruso F., Brunelli M., Oliviero S., *La Public History tra scuola, università e territorio*, Firenze, Firenze University Press, 2022.
- Bandini G., Oliviero S., *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.

⁵⁵ Si vedano, in tal senso, le finalità indicate all'ottavo punto del *Manifesto* sottoscritto nel 2002, dove si afferma: «Public history of education is [...] an incentive to reflect about how one discloses, e.g. tells, exhibits, musealizes the past, without reducing its (potential) performativity and plurality»: Herman, Braster, del Pozo Andrés, *Towards a Public History of Education: A Manifesto*, cit., p. 16.

- Bodini M., *L'arte delle piccole mani di Rosa Agazzi*, «Pro Infantia» («Tra i libri»), 5, 20 novembre 1927.
- Bressanelli R., Ghizzoni C., «Frugando fra le carte». I fondi documentari dell'Istituto «Pasquali Agazzi»: fonte per una storia dell'educazione infantile in Italia fra '800 e '900, in Ascenzi A., Covato C., Meda J. (eds.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, atti del 1° congresso nazionale della Società italiana per lo studio del patrimonio storico-educativo (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018), Macerata, eum, 2020, pp. 29-49.
- Bressanelli R., *La nascita del «Museo Pasquali Agazzi» (Mu.P.A.) a Brescia nel 2021, «Pedagogia e Vita»*, 80, 2, 2022, pp. 22-28.
- Bressanelli R., *L'«intrapresa ardita». La rivista per gli asili «Pro Infantia» nel suo primo ventennio di vita (1913-1933)*, Lecce, Pensa MultiMedia Editore, 2023.
- Brunelli M., *Alle origini del museo scolastico. Storia di un dispositivo didattico al servizio della scuola primaria e popolare tra Otto e Novecento*, Macerata, eum, 2020.
- Cattaneo M., *Il museo storico di Mompiano come itinerario di una vita*, in *Rosa Agazzi nel primo centenario della nascita*, Roma, Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna, 1966, pp. 33-35.
- Cauvin T., *Public History. A Textbook of Practice*, New York-London, Routledge, 2016.
- Cauvin T., *The Rise of Public History: An International Perspective*, «Historia Crítica», 68, 2018, pp. 3-26.
- Chiosso G., *Agazzi Rosa*, in *Dizionario biografico degli italiani*, vol. 34, 1988. URL: https://www.treccani.it/enciclopedia/ricerca/rosa-agazzi/Dizionario_Biografico/ [ultimo accesso 31.01.2024].
- Chiosso G., Sani R. (eds.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, 2 voll., 2013.
- D.Z., *Le vie dell'acqua di Mompiano narrano storie*, «Giornale di Brescia», 16 settembre 2023, p. 16.
- De Beni M., Šimović V., Gasparini A.L. (eds.), *Pedagogia di comunione e Metodo Agazzi*, Zagreb, Učiteljski fakultet Sveučilišta, 2012, URL: <<https://webshop.ufzg.hr/wp-content/uploads/2019/09/Pedagogija-zajedni%C5%A1tvai-Agazzi-metoda-Pedagogy-of-Communion-and-the-Agazzi-Method-Pedagogia-di-comunione-Metodo-Agazzi.pdf>> [ultimo accesso: 30/01/2024].
- De Giorgi F., *I cattolici e l'infanzia a scuola. Il «metodo italiano»*, «Rivista di storia del cristianesimo», 9, 1, gennaio-giugno 2012, pp. 71-88.
- De Giorgi F., *Il tramonto dell'aportismo dal compimento dell'Unità d'Italia alla fine del secolo*, in Ferrari M., Betri M.L., Sideri C. (eds.), *Ferrante Aporti fra Chiesa, Stato e società civile. Questioni e influenze di lungo periodo*, Milano, FrancoAngeli, 2014, pp. 366-383.
- Giuliani B., *Dalla public history alla applied history. Ruolo pubblico e funzione politica della storia nel recente dibattito storiografico angloamericano*, «Diacronie. Studi di Storia Contemporanea», 4, 32, 2017, URL: <https://www.studistorici.com/wp-content/uploads/2017/12/01_GIULIANI.pdf> [ultimo accesso: 30/01/2024].
- Grazzini M., *Sulle fonti del Metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni. Interpretazioni, testi e nuovi materiali*, Brescia, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», 2006.
- Herman F., Braster S., del Pozo Andrés M.M., *Exhibiting the Past: Public Histories of Education*, Berlin-Boston De Gruyter Oldenbourg, 2023.

- Ir.Pa., *Mompiano si racconta attraverso l'acqua*, «Giornale di Brescia», 20 settembre 2023, p. 19.
- Lombardo-Radice G., *Postilla*, a Agazzi R., *I metodi italiani – Gli asili ed il metodo Agazzi e Pasquali, iniziatosi nel 1898*, «L'Educazione Nazionale», 8, dicembre 1926, p. 22.
- Lombardo-Radice G., *Le occupazioni riposanti*, «Pro Infantia» («Didattica settimanale»), 35, 15 agosto 1927.
- Macchietti S.S., *Pietro Pasquali tra scuola e società. Dall'ultimo Ottocento al primo Novecento: intuizioni e proposte di un educatore*, Brescia, Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi», 1984.
- Mazzetti R., *Pietro Pasquali, le sorelle Agazzi e la riforma del fröbelismo in Italia*, Roma, Armando, 1962.
- Morandi M., *Pasquali Pietro*, in *Dizionario biografico degli italiani*, vol. 81, 2014, URL: <[https://www.treccani.it/enciclopedia/pietro-pasquali_\(Dizionario-Biografico\)/?search=PASQUALI%2C%20Pietro](https://www.treccani.it/enciclopedia/pietro-pasquali_(Dizionario-Biografico)/?search=PASQUALI%2C%20Pietro)> [ultimo accesso 31.01.2024].
- Pasquali P., *Il nuovo asilo. Guida per le maestre e le madri nell'educazione della prima infanzia. Sulle tracce dell'asilo di Mompiano*, Brescia, A. Canossi, 1903.
- Pasquali P., *Il nuovo Spirito dell'asilo*, Milano, La voce delle maestre d'asilo, 1910.
- Sani R., *L'educazione dell'infanzia. Dall'età giolittiana alla Carta Bottai*, in Sani R., Pazza-glia L. (eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 239-256.
- Scurati C. (ed.), *Educazione, società, scuola. La prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi*, Brescia, La Scuola, 2005.
- Ugolini G., *Mompiano: storia di un'idea e di un'esperienza educativa*, Brescia, La Scuola, 1942.

Fonti archivistiche e a stampa

- Adeguamento alla legislazione vigente della gestione amministrativa e contabile dell'Istituto*, s.d., in Archivio dell'Istituto «Pasquali-Agazzi», Brescia.
- Centro di Pedagogia dell'infanzia. Statuto*, s.l., s.d., in Biblioteca storica dell'Istituto «Pasquali-Agazzi», Brescia.
- Dup. Documento unico di programmazione 2021/2023* (delibera del Consiglio comunale di Brescia n. 80 del 24 luglio 2020), URL: <<https://www.comune.brescia.it/trasparenza/bilanci/preventivoconsuntivo/Pagine/default.aspx>> [ultimo accesso: 30/01/2024].
- Dup. Documento unico di programmazione 2022/2024* (delibera del Consiglio comunale di Brescia n. 62 del 26 luglio 2021), URL: <<https://www.comune.brescia.it/trasparenza/bilanci/preventivoconsuntivo/Pagine/default.aspx>> [ultimo accesso: 30/01/2024].
- Nota di aggiornamento al Documento unico di programmazione 2021/2023* (delibera del Consiglio comunale di Brescia n. 124 del 21 dicembre 2020), URL: <<https://www.comune.brescia.it/trasparenza/bilanci/preventivoconsuntivo/Pagine/default.aspx>> [ultimo accesso: 30/01/2024].

Rocco Labriola*

Per un percorso di valorizzazione del patrimonio storico-educativo all’Istituto Comprensivo “G. Fortunato” di Picerno (Pz). Attività e prospettive

ABSTRACT: This contribution aims to highlight the activities currently being prepared at the Comprehensive Institute “G. Fortunato” of Picerno (Pz) in relation to the conservation and valorisation of its historical-educational heritage. In this regard, a collective book is being prepared, created by the teachers, and a first mapping of the documentation present in the school’s historical archive has been carried out. This material will also be the basis for the creation of a school museum. Again from this perspective, and through Public History, a project was created in the 2022-23 school year where students retraced some important historical phases in the history of their municipality.

KEYWORDS: Picerno, archive, school, museum, memory.

Introduzione

Nel quadro dei più recenti e importanti sviluppi sia nazionali sia internazionali della storia dell’educazione, rilevantissimo ed in crescita esponenziale è il filone della ricerca inherente al patrimonio storico-educativo¹. A riguardo emerge l’urgente necessità che la storia, intesa nel senso più ampio del termine, riacquisti «quel valore formativo che la tradizione culturale europea le aveva assegnato in passato» e che ora sembra esserne riconosciuta anche nell’ambito scolastico in misura sempre più marginale. Determinante, dunque, mettere in campo nuove strategie e sperimentare nuovi linguaggi comunicativi «capaci di coinvolgere la società civile nelle sue varie anime» e di modificare il rapporto

* Rocco Labriola è docente di Lettere nell’ambito dell’istruzione secondaria. È autore di diverse pubblicazioni di cui una in corso di stampa. Deputazione Lucana di Storia Patria, rocco_labriola@yahoo.it.

Abbreviazioni: AICP = Archivio Istituto Comprensivo Picerno; ASPZ, PREF = Archivio di Stato di Potenza, Fondo Prefettura, Archivio Generale (1860-72).

¹ A. Ascenzi, G. Bandini, C. Ghizzoni, *Introduzione*, in Iid. (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive*, Macerata, eum, 2023, p. 7.

tra accademia e pubblico, come sta avvenendo grazie all'incisiva attività di giovani, ma già affermate, organizzazioni come la SIPSE e l'AIPH².

Una capillare azione su scala nazionale, che, ad esempio, in Basilicata ha preso forma in un convegno tenutosi a Matera nel 2019 e rivelatosi un fondamentale momento di riflessione in merito a consistenza, caratteristiche e valorizzazione del patrimonio storico-educativo della regione; due giornate di studio che hanno posto le basi per un'attività di stretta e proficua collaborazione proprio tra la SIPSE con la locale Università ed enti di ricerca istituzionali quali la Deputazione Lucana di Storia Patria³.

Partendo da tali premesse il presente intervento si pone l'obiettivo di illustrare le linee essenziali di un piano di iniziative che vogliono ricercare e ripercorrere modalità e tempi, tra Ottocento e Novecento, che hanno permesso alle istituzioni educative di un comune lucano, Picerno, di essere riconosciute e percepite dalla collettività quale strumento di emancipazione culturale ed elemento imprescindibile di benessere sociale. Un progetto declinato nell'ottica di una sinergica collaborazione ed apertura al territorio, ampiamente in sintonia con i paradigmi della *Public History*⁴.

Peculiarità del patrimonio storico-educativo dell'IC di Picerno

In primo luogo, nell'anno scolastico 2022-23, è stata compiuta una riconoscenza del patrimonio storico-educativo presente nell'Istituto Comprensivo Statale di Picerno, partendo da una generale mappatura del consistente archivio storico, per farne emergere le potenzialità euristiche, in quanto nucleo del progetto in questione. Nell'attesa di un'inventariazione definitiva dei documenti e della loro ricollocazione in spazi più ampi per una più agevole conservazione,

² Ivi, p. 8. La Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico Educativo (SIPSE), fondata nel 2017 e l'Associazione Italiana di Public History (AIPH) fondata nel 2016; si veda: R. Sani, *La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia*, «Revista Linhas Florianópolis», 20, 44, 2019, pp. 53-74.

³ M. D'Alessio, D. Infante, A. Lerra, M. C. Nardella, *La salvaguardia, la valorizzazione e la fruibilità del patrimonio storico-educativo: quali prospettive? La Memoria e le Carte. Gli archivi e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo*, Convegno Nazionale di Studio, Matera, 4-5 ottobre, 2019. Ed anche: M. D'Alessio, C. Tomasco, *Per un riuso culturale e scolastico dei beni didattici. La progettazione di una rete di Poli del patrimonio storico-educativo in Basilicata*, in A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria*, Macerata, eum, 2021, pp. 79-92; M. D'Alessio, *Dentro la vita della scuola. Per una riflessione sulle nuove fonti di studio del patrimonio storico-educativo*, «Bollettino Storico della Basilicata», 30, 30, 2014, pp. 171-185.

⁴ G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022; G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze University Press, 2019.

utilizzando, peraltro, la scheda della SIPSE⁵ di ricognizione del patrimonio scolastico, è stato possibile mettere in evidenza come l'archivio custodisca materiale proveniente da ben cinque scuole diverse: l'Elementare, la Media, l'Avviamento e le Scuole per adulti di Picerno; l'Elementare del limitrofo comune di Baragiano, succursale di Picerno per diversi anni. La documentazione è ordinata in scaffalature per un totale di circa 40 m.l., e si compone per la maggior parte di verbali dei consigli, di registri di classe e dei docenti, e di materiale di segreteria (quindi dai fascicoli del personale insegnante al protocollo, dalla contabilità alla corrispondenza); purtroppo inesistenti diari e quaderni mentre è minima la presenza di pagelle. La consistenza maggiore del materiale fa riferimento alla scuola elementare di Picerno⁶ (tab.1).

In questo comune, nell'anno scolastico 1862-63, era presente una “scuola primaria maschile” composta da due classi: una prima di 22 alunni ed una seconda di 17⁷; tuttavia il registro più antico presente nell'archivio scolastico risale all'anno scolastico 1884-85 e fa riferimento ad una sola classe di 12 iscritti, di cui tre ripetenti che avevano età comprese tra i 6 ed i 12 anni; 7 di loro risultarono poi i promossi finali⁸. Le discipline previste nel piano di studi erano: “Storia sacra e doveri morali”; “Lettura, nomenclatura e lingua italiana”; “aritmetica, sistema metrico e tenuta dei libri”; “Geografia e storia nazionale”; “Nozioni di scienze naturali”, “Ginnastica”, “Scrittura”, “Lavori femminili”, “Condotta”⁹.

⁵ A. Ascenzi, E. Patrizi, F. Targhetta, *La promozione e la tutela del patrimonio storico-educativo sul territorio. L'esperienza della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (2017-2022)*, in E. Ortiz Lopez, G. A. Gonzales de la Torre, J. M. Saiz Gomez, L. M. Naya Garmendia, P. Dàvila Balsera (eds.), *Nuevas miradas sobre el patrimonio histórico-educativo: audiencias, narrativas y objetos educativos*, Santander, Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, 2023, pp. 757-772.

⁶ Nella tab. 1, in appendice al saggio, è riportato il risultato del riordino. In generale sull'argomento si rimanda a: M. D'Ascenzo, *Gli archivi scolastici come fonti per la ricerca storico-educativa: esperienze e prospettive*, «History of Education & Children's Literature», 16, 1, 2021, pp. 655-676; M.T. Sega (ed.), *La storia fa la scuola. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Portogruaro, Nuova Dimensione, 2002.

⁷ ASPZ, PREF, busta 144, fascicolo 129, Stato delle scuole 1862.

⁸ I risultati di un primo studio sono in: R. Labriola, *Picerno scolastica tra Otto e Novecento*, «La Nuova Basilicata», 21/12/2022. In generale, sul periodo: C. Ghizzoni, *I maestri, la lotta all'analfabetismo e la diffusione dell'istruzione popolare in Italia tra Ottocento e Novecento*, in A. Ascenzi, R. Sani (eds.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 47-73; M.C. Morandini, *Metodi e pratiche d'insegnamento della lettura e della scrittura in Italia tra Ottocento e Novecento*, in A. Ascenzi, R. Sani (eds.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unità al secondo dopoguerra*, Roma, Studium, 2022, pp. 41-57.

⁹ AICP, Registro, anno scolastico 1884-85. Su testi e programmi: A. Barausse, *Nonostante tanto diluvio di libri scolastici. I libri di testo per le scuole elementari e le indagini ministeriali di Bargoni e Bonghi durante gli anni della Destra storica (1869-1875)*, Lecce, Pensa Multimedia, 2015; A. Ascenzi, R. Sani, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, FrancoAngeli, 2017-18.

Per ben sessant'anni le lezioni si svolsero in un anonimo complesso di stanze sito in via Orefici 67. Un vero e proprio edificio scolastico Picerno poté inaugurarla solo nel 1927. Questo non grazie alla politica edilizia del fascismo, in Basilicata molto deficitaria, ma per opera di un concittadino emigrato in Argentina, Nicola Pagano, che finanziò per intero la costruzione a patto che fosse intitolata all'amato figlio, Oscar, scomparso prematuramente¹⁰. In un registro di classe, nella cronaca dell'insegnante, una maestra si compiaceva di tale dono, e scriveva: «Lavoro qui in un magnifico edificio scolastico che fu donato al comune da un cittadino arricchito nelle Americhe, il quale ha saputo dimostrare che la vera nobiltà sta nel cuore»¹¹.

Proprio durante il regime¹², con circolare ministeriale dell'01.10.1927, fu resa obbligatoria l'annotazione, nei registri di classe, della “cronaca dell'insegnante sulla vita della scuola”, che oggi risulta una ricca fonte di informazioni perché in essa si faceva riferimento sia a questioni di rilevanza nazionale sia a vicende più strettamente locali¹³.

L'archivio, si è già detto, conserva la documentazione della Scuola media e della Scuola di Avviamento professionale. Come è noto la Scuola media unica è stata istituita con legge del 31.12.1962. Essa è stata preceduta da una fase “preparatoria” allorché il Ministro della P.I. Giacinto Bosco, con circolare n. 18505 del 19.09.1960, diede avvio all'esperimento della “Scuola media unificata”¹⁴ ed a far data dal 1° ottobre 1961 anche a Picerno ebbero inizio tali

¹⁰ AICP, Registro classe prima, Picerno, anno scolastico 1928-29. Per un quadro nazionale generale: V. Viola, *L'edilizia scolastica in Italia ai tempi del fascismo*, «Revista Història da Educaçao», 23, 2019, pp. 1-29.

¹¹ C. Alvarez Perretta, *Uomo di Picerno, una passione italiana nell'Argentina. La vita e le opere di Nicola Pagano (1872-1932)*, Moliterno, Porfirio Editore, 2004.

¹² Relativamente alle vicende della scuola nel Ventennio fascista in Basilicata si faccia riferimento agli studi di M. D'Alessio, *L'alfabeto nelle campagne. L'opera educativa dell'ANIMI in Basilicata*, (1921-1928), Venosa, Osanna, 2020; Ead., *La “didattica degli editori” nei manuali per la scuola elementare dopo Gentile: i libri di cultura generale sulla Basilicata*, in V. Bosna, A. Cagnolati (eds.), *Itinerari nella storiografia educativa*, Bari, Cacucci, 2019, pp. 63-88; M. D'Alessio, *A scuola fra casa e patria. Dialetto e cultura regionale nei libri di testo durante il fascismo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013.

¹³ Su tale disposizione si veda: L. Borghi, *La scuola elementare di Bazzano dai suoi registri, 1924-1942*, in A. Berselli, V. Telmon, *Scuola e educazione in Emilia Romagna fra le due guerre*, Bologna, Clueb, 1983, p. 209. Per un approccio agli studi degli archivi scolastici, tra i lavori più recenti: G. Simone, F. Targhetta, *Sui banchi di scuola tra fascismo e Resistenza. Gli archivi scolastici padovani (1938-1945)*, Padova, Padova University Press, 2018; M. D'Ascenzo, *Tutti a scuola? L'istruzione elementare nella pianura bolognese tra Ottocento e Novecento*, Bologna, Clueb, 2013; Ead., *Tra centro e periferia. La scuola elementare a Bologna dalla Daneo-Credaro all'avocazione statale (1911-1933)*, Bologna, Clueb, 2013. Per la Basilicata: G. Covello, *La scuola delle frazioni di Avigliano tra riforme e storia sociale*, Potenza, Villani, 2014; R. Labriola, *Le radici del consenso. Scuola, lingua e stampa nella Lucania fascista*, Potenza, Consiglio Regionale della Basilicata, 2010.

¹⁴ Sulla normativa del nuovo percorso educativo: S. Oliviero, *La Scuola Media Unica: un accidentato iter legislativo*, Firenze, Centro Editoriale Toscano, 2017, p. 211 ss.; sugli aspetti pedagogici e didattici: F. Borruso, *La riforma della scuola media unica (1962) tra didattica e*

corsi¹⁵. Questo nuovo comparto educativo andò a sostituire la Scuola di Avviamento a tipo agrario esistente nel comune in questione e che rappresentava l'unico sbocco scolastico dopo le elementari. Bisognava infatti raggiungere il capoluogo, Potenza, distante circa venti km per altri indirizzi educativi.

Una delle più importanti novità del secondo dopoguerra nel campo dell'istruzione si rivelò sicuramente il rinnovato interesse per l'educazione degli adulti. In merito, con il D.L. 1599 del 17 dicembre 1947 fu istituita la "Scuola popolare". Essa, secondo l'allora ministro Guido Gonella, doveva porsi «[...] al servizio del popolo, delle classi più bisognose e meno assistite [...]»; inoltre, doveva offrire «la possibilità di integrare la istruzione elementare ai ragazzi che non hanno potuto continuare gli studi e che serva ad orientare i migliori, i più meritevoli, verso l'istruzione media»¹⁶. Da questo punto di vista l'Archivio dell'Istituto Comprensivo di Picerno contiene documentazione relativa a Scuole popolari, Corsi popolari, Centri di Lettura attivi fino al 1979¹⁷.

Oltre al riordino ed alla valorizzazione dell'archivio¹⁸ un'altra importante iniziativa, già in essere, riguarda la redazione di un libro, a cura dei docenti e del Dirigente scolastico. Un volume dove alle tematiche più strettamente pedagogiche (l'accoglienza ed i metodi legati agli alunni che necessitano di Bisogni educativi speciali, i dati e le riflessioni sui risultati delle prove invalsi, il ruolo dell'Educazione Civica nella scuola media, l'educazione alla solidarietà ecc.) si affiancano saggi sulle caratteristiche storiche della scuola e sulla consistenza, sulla rivalutazione e sull'utilizzo del suo patrimonio storico-educativo (interviste ad ex insegnanti e dirigenti; storia dell'edificio scolastico, peculiarità dell'archivio storico, progetti realizzati in tema di *Public History*). Il tutto nell'ottica di un rafforzamento di quel naturale ruolo, proprio di ogni istituto di istruzione, di riferimento culturale, educativo e sociale di una comunità¹⁹.

Il patrimonio documentale dell'archivio scolastico dovrebbe poi rappre-

politica, in A. Ascenzi, R. Sani (eds.), *L'innovazione pedagogica e didattica*, cit. pp. 461-478. Sulla Scuola media in Basilicata: R. Labriola, *La Basilicata tra i banchi di scuola. Dal periodo fascista agli anni Sessanta del Novecento*, Potenza, EditricErmes, 2021.

¹⁵ Alcune informazioni sui primi anni di Scuola media a Picerno sono in: *L'inizio della Scuola media unica*, «La Nuova Basilicata», 09/09/2022.

¹⁶ M. P. Tancredi Torelli, *Gli esclusi dall'alfabeto. Iniziativa di scuola per adulti*, in T. Toma (ed.), *L'istruzione di base in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978, p. 78. Più in generale, sull'argomento si veda anche: F. Targhetta, *Istruzione popolare ed educazione degli adulti in Italia. Lineamenti storici dall'Unità alle 150 ore*, «Venetica», 29, 15, 2015, pp. 31-48.

¹⁷ I risultati di una prima ricognizione sono in: R. Labriola, *L'educazione popolare a Picerno*, «La Nuova Basilicata», 04/04/2023.

¹⁸ Sempre in merito a organizzazione e peculiarità degli archivi scolastici cfr. M. D'Ascenzo, *Gli archivi scolastici di Bologna e dell'Emilia*; B. Serpe, *Gli archivi dell'ANIMI e la storia della scuola in Calabria*; A. Barausse, *Gli archivi d'interesse storico-scolastico in Molise*; A. Cagnolati, *Gli archivi scolastici in Puglia*; R. Labriola, *L'archivio scolastico del periodo fascista nella scuola elementare di "Santa Maria" di Potenza*, in *La memoria e le carte*, cit.

¹⁹ R. Labriola (ed.), *Fare scuola in Basilicata. Patrimonio storico-educativo, progettualità e indirizzi pedagogici nell'Istituto Comprensivo di Picerno*, in corso di stampa.

sentare la base per la costruzione di un museo scolastico. Tali spazi, come è ormai noto, facilitano la didattica per competenze e i compiti di realtà interni alla Scuola, incrementano la didattica inclusiva, favoriscono attività multidisciplinari e interdisciplinari, diventano fonte di suggestione e spunto di progettazione didattica per i docenti²⁰; rendono inoltre possibile il coinvolgimento delle famiglie e rappresentano anche un'occasione di visibilità per la scuola. La collaborazione alla costituzione di un altro museo scolastico²¹ ha permesso a chi scrive di comprendere come tale progetto possa essere fondamentale per la capacità di educare i giovani al rispetto, alla tutela e alla valorizzazione del Patrimonio culturale, invitandoli a prendersi cura di ciò che ci è stato tramandato dalle precedenti generazioni²². Fare Museo a Scuola, insomma, aiuta a formare cittadini consapevoli, attivi, sensibili²³. L'idea di museo scolastico a Picerno ha come base anzitutto l'elaborazione di una linea del tempo, che attraverso immagini e testi realizzati su pannelli espositivi, sia capace di fornire una descrizione dei principali avvenimenti storici dell'Istituto. Parallelamente si lavorerà al logo del museo, da realizzare tramite concorso di idee tra gli studenti: il più votato risulterà il vincitore. Altro passaggio sarà inherente alla scelta e all'esposizione di alcuni dei documenti più significativi rinvenuti nell'archivio. Fondamentale, a questo punto, diventerebbe il coinvolgimento di tutta la comunità per la raccolta di materiale da far confluire nel museo: in special modo fotografie, libri di testo d'epoca, quaderni, pagelle, sanando in parte le mancanze dell'archivio della scuola. Sempre l'aiuto esterno risulta basilare in un'attività già in essere, vale a dire la raccolta, da parte degli studenti, di testi-

²⁰ P. Giorgi (ed.), *Insegnare storia in laboratorio*, Roma, Carocci, 2023.

²¹ Il museo scolastico della Scuola media “G. Perotti” di Torino, inaugurato nel 2017. Dal 2011 a Torino si è sviluppato un progetto intitolato *Vuoi costruire il tuo museo scolastico?* che mira alla salvaguardia e valorizzazione del patrimonio storico delle singole scuole attraverso il coinvolgimento diretto di alunni e docenti; attualmente si contano ben quindici musei realizzati in alcune scuole di ogni ordine e grado della città. Il progetto è stato ideato e promosso dalla Città di Torino (Servizio Archivi, Musei e Patrimonio Culturale) e dall'Associazione Strumento Testa, quest'ultimo diretto dalla Dott.ssa Francesca D. Pizzigoni. «Il principio di base del progetto è quello di intendere un museo scolastico non come luogo chiuso, deposito – pur organizzato – di cimeli od omaggio alla storia passata della propria scuola, bensì come laboratorio attivo, capace di adeguarsi alle esigenze contemporanee degli istituti scolastici in cui viene realizzato». F. D. Pizzigoni, *Il museo scolastico come strumento di formazione continua degli insegnanti*, «Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació», 39, gener-juny, 2022, p. 71. Sulle caratteristiche del museo della “Perotti” e sulle attività ivi realizzate, oltre a quest'ultimo saggio si veda anche: P. Galliano, *Nella rete dei musei*, in R. Labriola (ed.), *La Scuola media “G. Perotti” di Torino tra storia e pedagogia*, Potenza, EditricErmes, 2020, pp. 79-82.

²² C. Martinelli, S. Oliviero, *L'educazione civica e l'approccio storico-educativo: tra Public History e didattica*, «Scholé», 59, 1, 2021, pp. 79-90.

²³ 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 (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, pp. 169-183.

monianze video-registrate di alunni e docenti del passato²⁴. Tutto il materiale del museo verrebbe poi corredata da QR code realizzati dagli studenti con le loro stesse voci registrate.

Un progetto di Public History

A coniugare la valorizzazione del patrimonio storico-educativo della comunità di Picerno nell'ottica della *Public History*²⁵ è stato sicuramente il progetto “Giorni tristi di un maggio feroce”, realizzato nell'anno scolastico 2022-23, che ha inteso riproporre il ricordo e la riflessione relativamente ad un momento peculiare della storia del comune lucano²⁶. Picerno aderì infatti alla Repubblica Napoletana del 1799 e l'eroica resistenza al ritorno dei Borboni, che trova conferma nelle pubblicazioni di molti storici dell'epoca le valse l'appellativo di “Leonessa della Lucania”²⁷. Picerno cadde il 10 maggio 1799 pagando un prezzo altissimo: ben settanta persone furono trucidate e tredici condannate a pene dai cinque ai venti anni di reclusione²⁸. Il prodotto finale del progetto, pluridisciplinare e che ha visto coinvolti tutti gli oltre 150 studenti della Scuola media, è stata una mostra, allestita nella pittoresca cornice della torre medievale sita nel centro storico, inaugurata la mattina del 10 maggio 2023 alla presenza di cittadini e istituzioni²⁹. L'esposizione ha avuto inizio con l'entrata

²⁴ L. Paciaroni, *Memorie di scuola. Contributo a una storia delle pratiche didattiche ed educative nelle scuole marchigiane attraverso le testimonianze di maestri e maestre (1945-1985)*, Macerata, eum, 2020; A. Barausse, *E non c'era mica la bic! Le fonti orali nel settore della ricerca storico-scolastica*, in H.A. Cavallera (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013, pp. 539-560; M. D'Ascenzo, *Il patrimonio storico-educativo per la formazione docente. Esperienze tra ricerca e didattica*, «Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació» 39, 2022, pp. 53-65.

²⁵ G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education*, cit., pp. 41-53.

²⁶ J. Meda, *Memoria magistra. La memoria della scuola tra rappresentazione collettiva e uso pubblico del passato*, in S. Polenghi, G. Zago, L. Agostinetto (eds.), *Memoria ed educazione. Identità, narrazione, diversità*, Lecce, Pensa Multimedia, 2021.

²⁷ Sulle vicende del 1799 nell'Italia meridionale, cfr. A.M. Rao, *La Repubblica napoletana del 1799*, Napoli, Federico II University press, 2021; A. De Francesco, *1799. Una storia d'Italia*, Milano, Guerini & Associati, 2004; G. Galasso, *Il Regno di Napoli. Il Mezzogiorno borbonico e risorgimentale*, in Id. (ed.), *Storia d'Italia*, vol. XV, tomo V, Torino, Utet, 2007. Relativamente alla Basilicata si faccia riferimento principalmente a: A. Lerra, *L'albero e la croce. Istituzioni e ceti dirigenti nella Basilicata del 1799*, Napoli, SEI, 2001.

²⁸ F. Sabia (ed.), *Il 1799 in Provincia. “Onore a Picerno!”*. Testi e documenti, Possidente, Pianeta libri, 1998.

²⁹ Al progetto hanno partecipato i professori: Rocco Labriola, Filomena Tripaldi, Antonio Fedota, Salvatore Salvia, Catiana Calcagno, Maria Carmela Tomasillo, Adriano Gianfredi. Successivamente alla presentazione della mostra si è tenuto un incontro seminariale con un'intro-

nella torre tappezzata da alcuni ‘giornali dell’epoca’, ideati dagli studenti, che descrivevano le fasi concitate della Rivoluzione francese le cui idee sono poi giunte e si sono diffuse nel Regno di Napoli; nel contempo patrioti e sanfedisti, impersonati da otto alunni, recitavano slogan a favore e contro la Repubblica. Il percorso continuava con un successivo studente nelle vesti del cardinale Ruffo, che mostrava il cammino da lui stesso compiuto attraverso la Basilicata per sconfiggere le municipalità repubblicane. Tale percorso è stato realizzato in rilievo, con cartapesta colorata, giornali, carta velina ed altri materiali posti sopra un piano di plexiglass. Col sottofondo di canti e musiche e attraverso una gradinata rivestita con i nomi delle maggiori municipalità lucane si giungeva all’area espositiva dei simboli della rivoluzione: l’albero della libertà, una pianta reale rivestita di cocarde tricolori e sormontata dal berretto frigio; bandiere cucite a mano (delle repubbliche cisalpina e napoletana, italiana e francese, oltre a quella sanfedista; (fondamentale la collaborazione dei genitori degli studenti). Ancora, cinque cartelloni, dove in due di essi erano disegnati e descritti i principali simboli della rivoluzione; due, invece, riportavano una sintetica descrizione degli eventi rivoluzionari accaduti in Basilicata e più in generale nel Regno. Un’ultima illustrazione restituiva l’elenco completo dei settanta picernesi trucidati. I cartelloni erano tutti dotati di QR code, per cui il visitatore aveva la possibilità scegliere se leggere o ascoltare il contenuto dei disegni comodamente utilizzando il proprio cellulare. Tappa successiva è stata la proiezione di un film-documentario realizzato da una dozzina di studenti che, spostandosi tra i luoghi più antichi di Picerno, hanno descritto le fasi principali della rivoluzione del 1799 in Basilicata. Facevano seguito due “quadri parlanti”, animati dalla voce degli studenti delle classi terze, di due fondamentali figure della rivoluzione: Mario Pagano (tra l’altro di origine lucana) ed Eleonora Fonseca Pimentel. I quadri a olio, realizzati da un artista locale, sono stati opportunamente modificati al computer attraverso programmi per disegno vettoriale e *motion graphics*. I due patrioti si immaginano rinchiusi nelle rispettive prigioni la notte prima dell’esecuzione e ripercorrono con la mente i loro ricordi personali nonché le idee libertarie causa della loro condanna. Fondamentale per conoscere la storia del proprio comune nell’ambito delle più generali vicende nazionali ed internazionali, il progetto ha visto gli studenti lavorare su diverse fonti, anche documentarie (con una visita anche all’Archivio di Stato di Potenza) per studiare nel dettaglio gli accadimenti descritti.

duzione del Dirigente scolastico dell’Istituto Comprensivo di Picerno, prof. Vincenzo Vasti, con le relazioni del prof. Paolo Conte dell’Università degli Studi della Basilicata (*Il 1799 a Picerno: la rivoluzione dalla Francia alla Basilicata*), del prof. Rocco Labriola (*Idee politiche e unità nazionale nella Basilicata del Risorgimento (1799-1852)*) e con gli interventi degli amministratori locali Giovanni Lettieri, sindaco; di Carmela Marino, Vicesindaco e Assessore all’Istruzione; di Valeria Guma Assessore alla Cultura.

Conclusioni

Il progetto “Giorni tristi di un maggio feroce” ha riscosso successo in speciale modo nella comunità in quanto la mostra è stata ampiamente visitata e diffusa, per quanto possibile, via etere³⁰; inoltre è stato presentato alla V conferenza dell’Associazione Italiana di *Public History* che si è tenuta nel giugno scorso a Firenze³¹. Una fondamentale esperienza, quest’ultima, che ha permesso di fare conoscere le rilevanti vicende di un piccolo comune in un contesto nazionale, rappresentando, nel contempo, un utilissimo confronto con altre importanti realtà, fondamentali nel fornire nuovi spunti in vista delle prossime attività, prima fra tutte quelle ampiamente descritte, legate alla valorizzazione ed alla trasmissione del patrimonio storico-educativo del comune di Picerno.

Tab. 1

<p>Archivio Istituto Comprensivo Statale di Picerno Sede: Via Aldo Moro, 85055 – Picerno Estremi cronologici: 1884 – 1980 Documentazione presente: Elementare e materna di Picerno, Elementare di Baragiano, Scuola di Avviamento di Picerno, Scuola media di Picerno, Scuole per adulti di Picerno. Strumento utilizzato per la raccolta dei dati: scheda SIPSE di rilevazione del patrimonio scolastico. Sono stati creati due file che raccolgono il materiale diviso “Per contenitore” e per “scuola di appartenenza”; quest’ultimo è riportato di seguito.</p>
<p>DOCUMENTI ELENCATI SECONDO LA SCUOLA DI APPARTENENZA</p> <p>Scuola elementare e materna, Picerno</p> <ul style="list-style-type: none"> – Protocollo direzione didattica di Picerno (1946-1980), n. 34 volumi e un fascicolo – Schede contabili scuola elementare, 1978, (n. 1 fascicolo) – Registri presenze docenti scuola elementare (1944-1976, lacunoso) – n. 13 volumi – Personale in pensione direzione didattica di Picerno, (1950-1980), 55 fascicoli, 36 buste – Titolaro - (1947-1980) - personale insegnante, contabilità, miscellanea, corrispondenza, circolari, affari generali, protocollo, organi collegiali, commissioni elettorali - (147 buste) – Registri scrutini ed esami (1935-1952) – (n. 3 buste) – Registri di classe (1950-1980) – (28 buste) – Registri scuola materna (1974-1982) - (2 buste)

³⁰ URL: <<https://www.youtube.com/watch?v=Vb7SnAHv12Y>>, <<https://www.youtube.com/watch?v=LVYUIDyWRwU>> [ultimo accesso: 27.11.2023]; <<https://www.lecronachelucane.it/2023/05/12/picernogiorni-tristi-di-un-maggio-feroce>> [ultimo accesso: 22.10.2023]; <https://www.icpicerno.edu.it/article/2653/timbro_Celebrazioni%2010%20maggio%202023.pdf> [ultimo accesso: 28.12.2023]. Sulla diffusione della *Public History* in rete: S. Noiret, “*Public history*” e “*storia pubblica*” nella rete, in F. Mineccia e L. Tomassini (eds.), *Media e storia*, num. spec. di «Ricerche Storiche», 39/2-3, 2009, pp. 275-327; G. Bandini, P. Bianchini (eds.), *Fare storia in rete*, Roma, Carocci, 2007.

³¹ Il progetto è visibile sui siti dell’AIPH e dell’INDIRE, rispettivamente agli indirizzi: <<https://aiph.hypotheses.org/12976>> [ultimo accesso: 28.10.2023]; <<https://www.indire.it/progetto/il-laboratorio-di-storia-lo-studente-come-lo-storico-all-a-ricerca-delle-fonti>> [ultimo accesso: 28.10.2023].

- Registri scuola elementare (1970-71) – (1 busta)
- Schede degli alunni (1977-1979) – (3 buste)
- Scrutini (1952-55) – (1 fascicolo)
- Statistiche scuola elementare Picerno e Baragiano (1938-45) – (1 cartella)
- Registri scuola elementare Picerno (1948-50) – (1 cartella)
- Registri presenze docenti scuola elementare (1948-49; 1953-56) – (4 volumi)
- Registri Scuola elementare di Picerno (1884/85 – 1949-50) 3 metri lineari ca. (300 registri ca.)

Scuola elementare, Baragiano

- Statistiche scuola elementare Picerno e Baragiano (1938-45) – (1 cartella)
- Registri scuola elementare Baragiano (1903/04 - 1929/30) 150 registri ca.

Scuola Avviamento, Picerno

- Circolari varie Scuola Avviamento, 1961-64 (1 busta)
- Certificati alunni dal 1960-61 al 1967, Scuola Avviamento (1 busta)
- Iscrizioni e pagelle alunni Scuola avviamento e Media, 1961-64 (1 busta)
- Scuola Avviamento e Media, circolari (1961-64), 1 busta
- Carteggio esami Scuola Avviamento (1960-61) – (1 cartella)
- Registro punizioni inflitte agli alunni – Scuola media e Avviamento (1961-62)
- Registro verbali Scuola di Avviamento e Scuola media (dicembre 1960 – giugno 1964)
- Registro verbali Scuola di Avviamento e Scuola media (giugno 1964 – settembre 1968)

Scuola media, Picerno

- Iscrizioni e pagelle alunni Scuola avviamento e Media, 1961-64 (1 busta)
- Scuola Avviamento e Media, circolari (1961-64), 1 busta
- Libretti scolastici anni Settanta Scuola Media
- Corso C.R.A.C.I.S. (classe terza, a.s. 1978-79) – (1 busta)
- Circolari Scuola media 1964 (1 busta)
- Registro adunanze plenarie scuola media (1974-75)
- Registro punizioni inflitte agli alunni – Scuola media e Avviamento (1961-62)
- Registri doposcuola, 1972-74 (1 busta)
- Registro verbali Scuola di Avviamento e Scuola media (dicembre 1960 – giugno 1964)
- Registro verbali Scuola di Avviamento e Scuola media (giugno 1964 – settembre 1968)
- Registro verbali Scuola media (dicembre 1968 – giugno 1974)
- Registro verbali Scuola media (gennaio 1969 – febbraio 1976)
- Registro verbali Scuola media (giugno 1977 – giugno 1985)
- Pagelle e certificati alunni Scuola media (1965-68) – (1 cartella)
- Registri scuola media Picerno anni Settanta (lacunoso) - 50 buste ca.

Scuole per adulti, Picerno

- Centri di lettura (1961-63) – (1 cartella)
- Scuole popolari (1965-79) – (1 busta)
- Corsi popolari /1946-58) – (1 busta)
- Corsi popolari (1959-64) – (1 busta)

Giornali – riviste - volumi

- Rivista: "Riforma della scuola", numeri: 2, 3, 6-7, 8, 9-10, 12, 13, 14, 15,16 (anno 1949)
- Giornale: "Notiziario della scuola e della cultura", a cura dell'Ufficio stampa del Ministero della P.I. (dal 1947 al 1958) – (1 busta)
- Grande Atlante Geografico – Storico – Fisico – Politico – Economico, IV Edizione, Novara, De Agostini, 1908.

Bibliografia

- Alvarez Perretta C., *Uomo di Picerno, una passione italiana nell'Argentina. La vita e le opere di Nicola Pagano (1872-1932)*, Moliterno, Porfirio Editore, 2004.
- Ascenzi A., Bandini G., Ghizzoni C., *Introduzione*, in Iid. (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive*, Macerata, eum, 2023, pp. 7-16.
- Ascenzi A., Sani R., *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, FrancoAngeli, 2017-18.
- Bandini G., Bianchini P., Borruso F., Brunelli M., Oliviero S. (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022.
- Bandini G., Olivero S. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Bandini G., Bianchini P. (eds.), *Fare storia in rete*, Roma, Carocci, 2007.
- Barausse A., *E non c'era mica la bic! Le fonti orali nel settore della ricerca storico-scolastica*, in H.A. Cavallera (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013, pp. 539-560.
- Barausse A., *Nonostante tanto diluvio di libri scolastici. I libri di testo per le scuole elementari e le indagini ministeriali di Bargoni e Bonghi durante gli anni della Destra storica (1869-1875)*, Lecce, Pensa Multimedia, 2015.
- Berselli A., Telmon V., *Scuola e educazione in Emilia Romagna fra le due guerre*, Bologna, Clueb, 1983.
- Borruso F., *La riforma della scuola media unica (1962) tra didattica e politica*, in A. Ascenzi, R. Sani (eds.), *L'innovazione pedagogica e didattica*, cit. pp. 461-478.
- Brunelli M., *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 Cavallera H.A. (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013.
- Coviello G., *La scuola delle frazioni di Avigliano tra riforme e storia sociale*, Potenza, Villani, 2014.
- De Francesco A. , 1799. *Una storia d'Italia*, Milano, Guerini & Associati, 2004.
- D'Alessio M., *A scuola fra casa e patria. Dialetto e cultura regionale nei libri di testo durante il fascismo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013.
- D'Alessio M., *L'alfabeto nelle campagne. L'opera educativa dell'ANIMI in Basilicata (1921-1928)*, Venosa, Osanna, 2020.
- D'Alessio M., Tomasco C., *Per un riuso culturale e scolastico dei beni didattici. La progettazione di una rete di Poli del patrimonio storico-educativo in Basilicata*, in A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria*, Macerata, eum, 2021, pp. 79-92.
- D'Alessio M., *Dentro la vita della scuola. Per una riflessione sulle nuove fonti di studio del patrimonio storico-educativo*, «Bollettino Storico della Basilicata», 30, 30, 2014, pp. 171-185.

- D'Alessio M., Infante D., Lerra A., Nardella M. C., *La salvaguardia, la valorizzazione e la fruibilità del patrimonio storico-educativo: quali prospettive? La Memoria e le Carte. Gli archivi e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo*, Convegno Nazionale di Studio, Matera, 4-5 ottobre, 2019.
- D'Ascenzo M., *Gli archivi scolastici come fonti per la ricerca storico-educativa: esperienze e prospettive*, «History of Education & Children's Literature», 16, 1, 2021, pp. 655-676.
- D'Ascenzo M., *Tutti a scuola? L'istruzione elementare nella pianura bolognese tra Ottocento e Novecento*, Bologna, Clueb, 2013.
- D'Ascenzo M., *Tra centro e periferia. La scuola elementare a Bologna dalla Daneo-Credaro all'avocazione statale (1911-1933)*, Bologna, Clueb, 2013.
- Galasso G., *Il Regno di Napoli. Il Mezzogiorno borbonico e risorgimentale*, in Id. (ed.), *Storia d'Italia*, vol. XV, tomo V, Torino, Utet, 2007.
- Galliano P., *Nella rete dei musei*, in R. Labriola (ed.), *La Scuola media "G. Perotti" di Torino tra storia e pedagogia*, Potenza, EditricErmes, 2020, pp. 79-82.
- Ghizzoni C., *I maestri, la lotta all'analfabetismo e la diffusione dell'istruzione popolare in Italia tra Ottocento e Novecento*, in A. Ascenzi, R. Sani (eds.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 47-73.
- Giorgi P. (ed.), *Insegnare storia in laboratorio*, Roma, Carocci, 2023.
- Labriola R., *Le radici del consenso. Scuola, lingua e stampa nella Lucania fascista*, Potenza, Consiglio Regionale della Basilicata, 2010.
- Labriola R., *La Basilicata tra i banchi di scuola. Dal periodo fascista agli anni Sessanta del Novecento*, Potenza, EditricErmes, 2021.
- Lerra A., *L'albero e la croce. Istituzioni e ceti dirigenti nella Basilicata del 1799*, Napoli, SEI, 2001.
- Ivarez Perretta C., *Uomo di Picerno, una passione italiana nell'Argentina. La vita e le opere di Nicola Pagano (1872-1932)*, Moliterno, Porfirio Editore, 2004.
- Martinelli C., Oliviero S., *L'educazione civica e l'approccio storico-educativo: tra Public History e didattica*, «Scholé», 59, 1, 2021, pp. 79-90.
- Mineccia F., Tomassini L. (eds.), *Media e storia*, num. spec. di «Ricerche Storiche», 39, 2-3, 2009, pp. 275-327.
- Morandini M.C., *Metodi e pratiche d'insegnamento della lettura e della scrittura in Italia tra Ottocento e Novecento*, in A. Ascenzi, R. Sani (eds.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unità al secondo dopoguerra*, Roma, Studium, 2022, pp. 41-57.
- Oliviero S., *La Scuola Media Unica: un accidentato iter legislativo*, Firenze, Centro Editoriale Toscano, 2017.
- Paciaroni L., *Memorie di scuola. Contributo a una storia delle pratiche didattiche ed educative nelle scuole marchigiane attraverso le testimonianze di maestri e maestre (1945-1985)*, Macerata, eum, 2020.
- F. D. Pizzigoni, *Il museo scolastico come strumento di formazione continua degli insegnanti*, «Educació i Historia: Revista d'Historia de l'Educación», 39, gener-juny, 2022, pp. 67-93.
- Polenghi S., Zago G., Agostinetto L. (eds.), *Memoria ed educazione. Identità, narrazione, diversità*, Lecce, Pensa Multimedia, 2021.
- Rao A.M. , *La Repubblica napoletana del 1799*, Napoli, Federico II University press, 2021.

- Sabia F. (ed.), *Il 1799 in Provincia. “Onore a Picerno!”.* Testi e documenti, Possidente, Pianetalibri, 1998.
- Sani R., *La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia*, «Revista Linhas Florianópolis», 20, 44, 2019, pp. 53-74.
- Sega M.T. (ed.), *La storia fa la scuola. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Portogruaro, Nuova Dimensione, 2002.
- Simone G., Targhetta F., *Sui banchi di scuola tra fascismo e Resistenza. Gli archivi scolastici padovani (1938-1945)*, Padova, Padova University Press, 2018.
- Tancredi Torelli M.P., Gli esclusi dall’alfabeto. Iniziative di scuola per adulti, in T. Tomasi (ed.), *L’istruzione di base in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978, pp. 73-114.
- Targhetta F., *Istruzione popolare ed educazione degli adulti in Italia. Lineamenti storici dall’Unità alle 150 ore*, «Venetica», 29, 15, 2015, pp. 31-48.
- Viola V., *La “didattica degli editori” nei manuali per la scuola elementare dopo Gentile: i libri di cultura generale sulla Basilicata*, in V. Bosna, A. Cagnolati (eds.), *Itinerari nella storiografia educativa*, Bari, Cacucci, 2019, pp. 63-88.
- Viola V., *L’edilizia scolastica in Italia ai tempi del fascismo*, «Revista Historia da Educaçao», 23, 2019, pp. 1-29

Roberta Madoi*

Dall'archivio di una scuola elementare alla memoria di una comunità: un'esperienza di cittadinanza attiva

ABSTRACT: This paper aims to present the results of the efforts to promote the historical archive of the Antonio Stoppani Comprehensive Institute in Milan – founded in 1902 and still open – recently put forward as part of the broader recovery project launched in 2015 by the Stoppani School Association, in agreement with the Institute. The main purposes of the project were to put in order the archive and create its inventory, making publicly available its documents, extensive and still unknown, in order to allow the study and popularization of this precious cultural resource. The filing of the materials has made it possible to shed light on a historical-educational heritage of considerable interest, capable of offering multiple approaches of interdisciplinary research. By investigating these sources it was possible to activate educational paths and dissemination initiatives, aimed at audiences of different ages, interests and socio-economic conditions, discovering a cultural heritage in which we can recognize ourselves while promoting a community's social cohesion.

KEYWORDS: historical archive, historical-educational heritage, class registers, primary school in Milan, public promotion

1. *Introduzione*

Il contributo intende presentare gli esiti delle iniziative di valorizzazione dell'Archivio storico dell'Istituto Comprensivo Antonio Stoppani di Milano, promosse di recente nell'ambito del progetto più ampio di recupero avviato nel 2015 per iniziativa dell'Associazione Scuola Stoppani, in sintonia con lo stesso Istituto.

Oltre al riordino e all'inventariazione dell'archivio, tra le motivazioni principali del progetto figurava l'intenzione di rendere accessibile al pubblico l'ampia documentazione ancora sconosciuta sulla storia della Scuola Stoppani,

* Roberta Madoi è archivista. Collabora con diversi enti e istituzioni culturali, promuovendo iniziative di divulgazione dei beni culturali. Coordina progetti di formazione e didattica degli archivi storici. Si occupa inoltre dello studio e della valorizzazione del patrimonio documentario delle scuole milanesi. Independent researcher, Italy, roberta.madoi@gmail.com.

fondato all'inizio del secolo scorso e tuttora esistente, per consentire finalmente lo studio e la divulgazione di questa preziosa risorsa culturale.

Tra le premesse, la consapevolezza del ruolo significativo che la scuola svolge nelle storie personali dei singoli e delle comunità, al tempo stesso esperienza individuale profondamente radicata e momento educativo cruciale nel passaggio dall'ambiente familiare a uno scenario sociale più ampio¹.

2. Il progetto di recupero e valorizzazione dell'Archivio storico della Scuola Stoppani

Costruita in poco più di un anno, in prossimità di Porta Venezia, la Scuola Stoppani fu inaugurata già nell'anno scolastico 1902-03 con la sezione maschile, seguita a ruota, nel 1906, da quella femminile, nell'omonima via².

Come diverse altre scuole elementari milanesi coeve, nate grosso modo lungo il perimetro esterno delle Mura spagnole, anche la Stoppani fu voluta per far fronte allo straordinario incremento della popolazione milanese, verificatosi nei decenni a cavallo tra '800 e '900, di pari passo con la concentrazione in città delle principali attività commerciali, industriali e finanziarie del Paese. Fin dai primi decenni del secolo la scuola divenne un punto di riferimento per gli abitanti dei quartieri circostanti, accogliendo i bambini di tutte le famiglie che rapidamente si stavano insediando in zona³.

¹ A. Ascenzi, E. Patrizi, *I Musei della scuola e dell'educazione e il patrimonio storico-educativo. Una discussione a partire dall'esperienza del Museo della scuola «Paolo e Ornella Ricca» dell'Università degli Studi di Macerata*, «History of Education & Children's Literature», 2, 2014, pp. 685-714; M. Calogiuri, D. De Donno, *Tracce femminili negli archivi scolastici*, «Ricerche Storiche», 2, 2019, pp. 67-76; F. Cavazzana Romanelli, E. Perillo, *Fra scuola e archivi. Storia e prospettive di una lunga complicità*, «Storia e Futuro», 36, 2014, URL: <<http://storiaefuturo.eu/fra-scuola-e-archivi-storia-e-prospettive-di-una-lunga-complicita>> [ultimo accesso: 18/02/2024]; Andrea Ragusa (eds.), *Il passato in un presente che cambia. Conversando di storia con Fulvio Cammarano*, «Storia e Futuro», 46, 2018, URL: <<http://storiaefuturo.eu/passato-un-presente-cambia-conversando-storia-fulvio-cammarano/>> [ultimo accesso: 18/02/2024].

² Affidate ad un'unica direzione, le due sezioni – maschile e femminile – della Scuola elementare di via Stoppani furono gestite a lungo separatamente dal punto di vista didattico, distinte persino nella denominazione. La Scuola “Antonio Stoppani” infatti riguardò fino al secondo dopoguerra solo la sezione femminile, mentre la scuola maschile, denominata dapprima semplicemente “Maggiore”, fu intitolata nel 1924 a Ugo Pepe, giovane militante fascista ucciso a Milano, nei pressi di Porta Vittoria, il 24 aprile 1922, durante la rappresaglia di una squadra di Arditi del Popolo. L'attuale intitolazione unica ad Antonio Stoppani, assunta già dal 16 aprile 1947, fu deliberata ufficialmente il 13 ottobre 1947, essendo divenuta inaccettabile la celebrazione del militante fascista Pepe. R. Madoi (ed.), *Tempo di ricostruzione. Il dopoguerra a Milano nei registri della Scuola Stoppani (1945-1950)*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 16-17.

³ In pochi decenni gli iscritti alla scuola arrivarono a contare complessivamente circa 1.200 allievi, tra maschi e femmine, superando i 1.500 alla fine degli anni Trenta, con classi di più di quaranta bambini (Ivi, p. 16).

Il recente recupero dell'archivio scolastico, depositario della memoria storica dell'Istituto, ha potuto contare su una rara e proficua sinergia tra soggetti diversi. La valenza educativa e l'interesse didattico di questo patrimonio documentario hanno suggerito, già dalla formulazione del progetto, il coinvolgimento dell'associazione Insegnamento e Ricerca Interdisciplinare di Storia (IRIS)⁴, specializzata in didattica della storia, per accompagnare in particolare la formazione degli insegnanti in merito all'utilizzo in classe delle fonti d'archivio. Al tempo stesso, la Biblioteca civica Valvassori Peroni⁵ si è resa disponibile a promuovere pubblicamente l'iniziativa offrendo i propri spazi, poco distanti dalla sede dell'Istituto, per l'organizzazione di incontri divulgativi riguardanti il recupero di questo importante fondo documentario.

L'intervento inoltre non avrebbe potuto realizzarsi senza il cofinanziamento di Regione Lombardia, che negli anni ha sostenuto il progetto nell'ambito dei contributi regionali per la valorizzazione culturale degli archivi storici del territorio⁶. A questo significativo sostegno si è unito l'appoggio costante del Municipio 3 del Comune di Milano, che, riconoscendo l'importanza e le opportunità di approfondimento di queste fonti per la cittadinanza, ha contribuito alla promozione ulteriore dell'iniziativa.

Accanto al coinvolgimento concreto di questi enti del territorio, il progetto ha raccolto poi ulteriori consensi nella comunità locale, riuscendo ad attrarre la partecipazione spontanea di un gruppo rilevante di cittadini, tra abitanti della zona, ex allievi e persone legate in vario modo alla memoria della scuola, a conferma della vitalità dell'archivio.

Senza mai tralasciare la costante ricerca dei contributi necessari ad assicurare la continuità del progetto in mancanza di risorse specifiche dell'Istituto, le attività di valorizzazione si sono sviluppate portando avanti – con l'intento di raggiungere risultati diversi e differenti tipologie di fruitori – tre azioni principali: l'inventariazione dell'archivio, l'introduzione a scuola di attività didattiche basate sull'utilizzo dei documenti storici e la promozione di iniziative divulgative per far conoscere pubblicamente un patrimonio culturale ancora inesplorato⁷.

⁴ IRIS, socia di Clio '92, dal 1999 si occupa di ricerca didattica e formazione storica di insegnanti, studenti e cittadini. È capofila della Rete *Milanosisfastoria*, che con il Comune di Milano dal 2014 promuove il Progetto *Milanosisfastoria*, volto al rilancio della cultura e della formazione storica a/di Milano. Partecipa al Tavolo tecnico-scientifico di didattica della storia – Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia. Il suo sito è <<https://www.storieinrete.org/>> [ultimo accesso: 29/09/2024].

⁵ Biblioteca civica di riferimento del Municipio 3, insieme alla Biblioteca Venezia, entrambe appartenenti alla rete del Sistema Bibliotecario del Comune di Milano.

⁶ Per la candidatura del progetto ai bandi annuali per la valorizzazione degli archivi storici locali della Direzione Cultura di Regione Lombardia (ai sensi della Legge regionale n. 81/1985, “Norme in materia di biblioteche e archivi storici di enti locali o di interesse locale”, per l'anno 2015, in seguito l.r. n. 25/2016 “Politiche regionali in materia culturale – Riordino normativo”, per gli anni 2016, 2017 e 2019) è stata fondamentale la Delibera d'affidamento della gestione dell'archivio all'Associazione [dei genitori] Scuola Stoppani decisa dal Consiglio d'Istituto nel 2015 e poi più volte rinnovata.

⁷ A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (eds.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimo-*

3. La schedatura e l'inventariazione dei materiali

L'obiettivo principale è stato innanzitutto il recupero, anche materiale, dell'archivio, a cominciare dallo spostamento in ambiente più idoneo dei materiali che giacevano abbandonati e in disordine nei sotterranei della scuola, per poi procedere con la schedatura delle carte e la produzione di un inventario per consentirne la consultazione⁸.

Fin dai primi passi, il riordino dei fascicoli, organizzati per anno in base al titolario in uso⁹, ha permesso di scoprire un patrimonio storico-educativo di notevole interesse, in grado di restituire attraverso una mole di informazioni capillari e relativamente omogenee il quadro attendibile e vivo dell'intera comunità scolastica dalla fine degli anni Venti del '900 in poi¹⁰.

L'organizzazione dei materiali, rimasta invariata fino ai giorni nostri, con-

nio, Atti del 1° Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018), Macerata, eum, 2020. A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (eds.), Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria. Esperienze e prospettive, Atti del 2° Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Padova, 7-8 ottobre 2021), Macerata, eum, 2021.

⁸ Il riordino e la redazione dell'inventario della sezione storica (1905-1982) sono stati curati da Enrica Panzeri, archivista, con la collaborazione, in misura diversa, delle colleghi Nadia Carrisi, Flora Santorelli e di chi scrive, con la supervisione della Sovrintendenza Archivistica e Bibliografica della Lombardia, che ha approvato l'intero progetto. Per l'inventario informatizzato è stato adottato l'applicativo Archimista 3.1 di Regione Lombardia, rispondente ai criteri degli standard internazionali della descrizione generale degli archivi, predisposto per l'esportazione sulla piattaforma regionale di presentazione degli inventari e censimenti, sulle piattaforme SAN (Sistema Archivistico Nazionale) e SIUSA (Sistema Informativo Unificato per le Soprintendenze Archivistiche URL: <<https://sab-lom.cultura.gov.it/inventari-online/famiglie-e-persone-1-1>> [ultimo accesso: 05/07/24]). La banca dati, comprendente oltre tremila record, rimanda alla struttura dei fondi ordinati e riporta i dati per singola unità archivistica, preceduti dalle schede introduttive per il progetto, per il complesso archivistico, per i profili dei soggetti produttori e conservatori. E. Panzeri, *Tra memoria e futuro: l'Archivio storico della Scuola elementare Antonio Stoppani*, in Madoi (ed.), *Tempo di ricostruzione*, cit., pp. 31-35. Archivio storico della Scuola Primaria "Antonio Stoppani" di Milano (1905 - 1982). URL: <https://sab-lom.cultura.gov.it/fileadmin/risorse/documenti_pagine/Inventari/Scuola-Stoppani_MI_2024.pdf> [ultimo accesso: 05/07/24].

⁹ Il titolario di classificazione degli atti utilizzato dalla segreteria scolastica a partire dal 1936 è riportato nell'opuscolo a stampa *Norme per gli archivi degli uffici del personale di vigilanza sulle scuole elementari (art. 67 Regolamento 26 aprile 1928, n. 1297)*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, Libreria, 1935. Dall'anno 1964 in poi la segreteria della direzione della scuola adotta il Nuovo Titolario per gli archivi degli Ispettorati scolastici e delle direzioni didattiche secondo la circolare ministeriale n. 411 del 5 dicembre 1963. Ivi, pp. 32-33.

¹⁰ L'estensione degli estremi cronologici dell'archivio storico ad un arco di tempo più ampio, dal 1905 al 1982, è riconducibile alla presenza sporadica di documenti legati alle carriere professionali degli insegnanti trasferiti presso la Stoppani, conservati nei rispettivi fascicoli personali, ma riguardanti i loro precedenti incarichi presso altri istituti. Non sono stati purtroppo ritrovati invece i materiali riferiti ai primi decenni di attività della scuola (grossso modo fino al 1928, tranne pochi altri pezzi), probabilmente dispersi o distrutti durante le occupazioni che danneggiarono l'edificio negli anni Quaranta, durante il periodo bellico. Ivi, p. 32.

sente di individuare i nuclei documentari principali del complesso archivistico¹¹, distinti sostanzialmente tra le pratiche generali del carteggio amministrativo della direzione didattica; le pratiche del carteggio prodotto dal Patronato sezionale; i registri scolastici e i protocolli della corrispondenza riguardanti il periodo dal 1924 al 1978; i fascicoli del personale insegnante, con documentazione datata tra il 1905 e il 1982.

La parte più cospicua e variegata dell'archivio riguarda il carteggio relativo alle pratiche amministrative ed economiche attraverso le quali è possibile seguire anno per anno, dal 1925 al 1970¹², l'andamento quotidiano delle varie attività previste, comprendere il funzionamento didattico, risalire alle relazioni con i numerosissimi enti che gravitavano intorno alla scuola. Diverse sono le tipologie documentarie qui raccolte: interessantissime, ad esempio, le circolari sia interne, che afferenti in particolare alle istituzioni e agli uffici scolastici di riferimento, ma anche la corrispondenza scambiata con le diverse istituzioni scolastiche o con gli enti pubblici locali, tra cui l'Ufficio tecnico comunale per la manutenzione e le migliori all'edificio scolastico o l'Economato comunale in merito alle forniture per il fabbisogno della scuola e del personale inserviente, così come i contatti con i più svariati enti o soggetti privati¹³. Particolarmenete utili per ricostruire un quadro complessivo, si trovano inoltre qui diversi dati statistici, rilevamenti di censimenti generali, prospetti ministeriali, regionali o comunali relativi all'utenza scolastica e al personale, la documentazione di natura economica riguardante il corpo docente, così come le pratiche riferite alle varie forme di assistenza fornite agli alunni disagiati. Tra i documenti forse più significativi per far luce sulla quotidianità scolastica emergono infine anche le relazioni finali redatte annualmente da direttori e direttrici, contenenti una sintesi di tutti i temi d'interesse, dalla didattica ai problemi materiali di manutenzione o di assistenza, fino alla composizione delle classi e ai rapporti con le famiglie degli allievi: fonti insostituibili, insieme agli elaborati e ai resoconti periodici degli insegnanti, per conoscere le pratiche didattiche del secolo scorso.

A parte si conserva poi la documentazione riguardante il Patronato scolastico sezionale, che aveva sede presso la Scuola Stoppani, riferita all'attività

¹¹ Il patrimonio documentario si sviluppa per una lunghezza complessiva di circa 40 metri lineari.

¹² Le pratiche sono organizzate fino al 1935-36 per anno scolastico, dal 1936 al 1964 si trovano invece ordinate in serie annuali solari, da gennaio a dicembre, e poi di nuovo per anno scolastico, dal 1965 in poi. All'interno di ciascuna annualità, i fascicoli sono disposti secondo il titolario alfanumerico adottato dalla segreteria della scuola a partire dal 1936 secondo le norme ministeriali in materia, sia pur con alcune modeste varianti. *Norme per gli archivi degli uffici del personale di vigilanza sulle scuole elementari*, cit., e poi Nuovo Titolario per gli archivi degli Ispettorati scolastici, cit.

¹³ Tra questi, ad esempio: la Croce Rossa Italiana, la Società Dante Alighieri, la Lega Navale Italiana, diverse banche e società assicurative, comitati rionali e provinciali (in particolare del Partito Nazionale Fascista), ditte e fornitori di articoli vari e altri ancora.

integrativa assistenziale fornita alla scuola per gli alunni più bisognosi negli anni tra il 1937 e il 1942, con le pratiche relative all'Opera Nazionale Balilla, ente confluito dal 1938 nella Gioventù Italiana del Littorio del Partito Nazionale Fascista. Questi fascicoli, ricchi di comunicazioni, disposizioni e lettere tra Emilia Bertoja, presidente della sezione e direttrice al tempo stesso della scuola, e gli altri comitati patronali o le associazioni di partito, consentono di risalire alle modalità organizzative delle attività premilitari presso la scuola, oltre ad evidenziare l'indottrinamento politico rivolto agli allievi.

Accanto alle pratiche amministrative, l'archivio conserva anche numerose serie di registri, di diversa tipologia e datazione, comprendenti per esempio, oltre alla serie completa dei protocolli della corrispondenza, i Registri generali delle iscrizioni, i Giornali di classe (dal 1933), sostituiti dal 1945 in poi dai Registri di classe, i "Registri delle assenze e delle tardanze del personale insegnante" (serie lacunosa riferita al 1936, agli anni 1938-41 e dal 1943 in poi), i Registri degli esami per il riconoscimento del grado di cultura degli adulti (solo per gli anni dal 1935-36 al 1941-42), i Registri delle note disciplinari agli alunni e dei rapporti con le famiglie (limitatamente agli anni 1937-38 e 1938-39), persino un registro medico, con l'annotazione delle principali malattie, per lo più di origine infettiva, contratte dagli allievi (solo per gli anni dal 1924 al 1927).

La ricchezza informativa dei dati raccolti in modo omogeneo in queste serie di registri è notevole. Esaminando, ad esempio, i Registri di classe conservati con continuità dal 1945 in poi, nella parte iniziale è possibile trovare per ogni classe, dopo notizie statistiche e indicazioni sul calendario scolastico, i dati anagrafici suddivisi in tabelle di tutti gli alunni con le informazioni individuali sulle condizioni sociali della famiglia, la professione paterna, le vaccinazioni eseguite e le forme di assistenza fruite. Nelle pagine successive segue la parte centrale dedicata al rendimento scolastico, con i voti di profitto riportati per ogni materia, le assenze dalle lezioni, le annotazioni sul carattere e sulle attitudini personali di ogni allievo; mentre nella terza parte conclusiva, entro due colonne, e infine riportato "Il piano mensile delle lezioni", a sinistra, affiancato a destra dalla "Cronaca di vita della scuola. Osservazioni sugli alunni", stesa liberamente, sotto forma di diario, dall'insegnante responsabile per ogni classe. Come è facile intuire, si tratta di un insieme imponente e articolato di informazioni ricchissime ed esaurienti, in grado di offrire uno spaccato efficace della realtà scolastica colta negli aspetti sociali, economici, culturali e del costume, oltre che educativi¹⁴.

Un quarto importante nucleo documentario dell'archivio riguarda infine i fascicoli del personale, con la documentazione riguardante la carriera scolastica degli insegnanti che, oltre ad aver prestato servizio presso la scuola,

¹⁴ A. Ventura, «Incorreggibilmente birboni?». *La vita nelle scuole elementari del Quartiere Barca di Bologna nelle carte degli archivi scolastici (1955-1978)*, Macerata, eum, 2021.

hanno cessato nella medesima anche l'attività didattica, lasciando in deposito i rispettivi documenti. Organizzata in fascicoli personali intestati al docente titolare, in ordine alfabetico per cognome, questa serie conserva i documenti eterogenei, prodotti generalmente nell'arco di diversi decenni e articolati in sottofascicoli¹⁵, attestando quindi i trasferimenti pregressi e gli incarichi svolti anche in altre sedi. Grazie a queste carte è dunque possibile ripercorrere l'intera carriera scolastica svolta dal docente anche prima di approdare alla Stoppani, dalla formazione ai diversi incarichi riportati nelle varie nomine e assegnazioni provvisorie, o nelle benemerenze di servizio. Sono raccolti qui pure i verbali di visita dei direttori, le note di qualifica, i riferimenti a eventuali procedimenti penali, così come al trattamento economico o alle assenze per malattia, fino al collocamento a riposo, con uno sguardo sul contesto delle altre scuole, sede dei trasferimenti non solo a Milano e in Italia, ma talvolta persino all'estero.

4. Le proposte formative e didattiche

All'attività di schedatura è stata fin da subito affiancata l'introduzione presso lo stesso istituto di attività didattiche basate sull'utilizzo delle fonti che emergevano nel corso del lavoro e suggerite, in particolare, dalla qualità e dalla straordinaria ricchezza tematica della documentazione¹⁶.

A partire dall'anno scolastico 2016-17 sono stati organizzati, per esempio, diversi cicli di incontri di formazione per gli insegnanti, seguiti da sperimentazioni laboratoriali rivolte agli allievi, in collaborazione con l'associazione IRIS e, in alcuni casi, con il coinvolgimento della compagnia teatrale milanese Alma Rosè¹⁷ per la presentazione pubblica dei risultati¹⁸.

¹⁵ I sottofascicoli di questa serie, organizzati in base a un titolario che ha subito nel tempo poche variazioni, si trovano articolati nelle seguenti dieci voci: 1. Documenti di nomina, 2. Svolgimento della carriera, 3. Rapporti informativi e verbali, 4. Preparazione professionale e tecnica, 5. Posizione di Stato, 6. Trattamento economico, 7. Disciplina e giudizi di responsabilità, 8. Cessazione dall'impiego e trattamento di quiescenza, 9) Fascicolo d'archivio, 10) Varie. Inventario dell'Archivio storico della Scuola Primaria "Antonio Stoppani" di Milano, 2024, pp. 800-934. URL: <https://sab-lom.cultura.gov.it/fileadmin/risorse/documenti_pagine/Inventari/Scuola-Stoppani_MI_2024.pdf> [ultimo accesso: 05/07/24].

¹⁶ L. Bravi, C. Martinelli, S. Oliviero (eds.), *Raccontare la Resistenza a scuola. Costruire percorsi didattici e educativi fra Storia e Memoria*, Firenze, Firenze University Press, 2022.

¹⁷ La Compagnia Alma Rosè collabora da anni occasionalmente con l'Istituto Comprensivo Stoppani con la proposta di laboratori teatrali per allievi e insegnanti. URL: <<https://www.almarose.it/>> [ultimo accesso: 18/02/2024].

¹⁸ In occasione, per esempio, delle edizioni 2016, 2017, 2018 e 2023 di Bookcity Milano, manifestazione organizzata annualmente a Milano dedicata alla presentazione in diversi luoghi della città di nuovi prodotti culturali, con lo spettacolo "A carte scoperte", più volte riproposto e aggiornato, basato sulla lettura di documenti dell'archivio storico Stoppani, con la partecipa-

Più recentemente, la documentazione dell'Archivio Stoppani è stata utilizzata da IRIS anche all'esterno dell'Istituto per proporre laboratori metodologici di formazione didattica rivolti ai docenti, sia nell'ambito delle attività del Tavolo tecnico-scientifico di didattica della storia, nato su iniziativa dell'Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia¹⁹, sia in occasione della XXIX edizione della Scuola estiva di Arcevia, promossa da Clio '92²⁰, con il laboratorio dedicato all'utilizzo in classe degli archivi scolastici, svoltosi nel 2023²¹.

5. Le iniziative di divulgazione

I molteplici temi di approfondimento offerti dai materiali d'archivio si sono poi facilmente prestati a un variegato ventaglio di iniziative, progettate con l'intento di venire incontro agli interessi conoscitivi di diverse tipologie di pubblico, dagli studiosi e dagli specialisti fino ai cittadini semplicemente incuriositi o aperti a nuove proposte culturali in una prospettiva di *public history*²².

In ambito scientifico, per esempio, il recupero dell'archivio ha fornito a più riprese utili spunti di riflessione metodologica e di confronto in occasione di seminari e convegni organizzati sia per sottolineare le opportunità di studio o di ricerca di queste fonti, sia per animare un dialogo professionale collaborativo tra archivisti e insegnanti. Primo tra questi, il convegno di studio sugli archivi scolastici, intitolato “Gestione e valorizzazione del patrimonio archivistico delle scuole”, promosso dalla Sovrintendenza Archivistica della

zione di docenti, allievi e cittadini. UURL: <<https://www.almarose.it/altri-progetti/2024/6/3/a-carte-scoperte>> [ultimo accesso: 09/11/2024].

¹⁹ Il Tavolo tecnico-scientifico di didattica della storia, attivato nel 2016 su iniziativa dell'Ufficio Scolastico Regionale della Lombardia, ha inaugurato nel 2023 il secondo ciclo di formazione per i docenti delle scuole di ogni ordine e grado della regione, dopo aver concluso le sperimentazioni del primo triennio con la pubblicazione del volume *Didattica della storia e consapevolezza di cittadinanza. Riflessioni e proposte per il curricolo verticale e per la definizione delle competenze*, Milano, Ledizioni 2022. URL: <<https://www.ledizioni.it/prodotto/didattica-della-storia-e-consapevolezza-di-cittadinanza/>> [ultimo accesso: 18/02/2024].

²⁰ L'associazione Clio '92, accreditata dal MIUR per la formazione dei docenti, è nata su iniziativa di un gruppo di insegnanti di storia nel 1998 con lo scopo di approfondire e dare impulso alla ricerca teorica ed applicata sui problemi dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia. URL: <<https://www.clio92.org/>> [ultimo accesso: 18/02/2024]

²¹ Copromossa dall'associazione Clio '92, la Scuola estiva di Arcevia propone annualmente iniziative rivolte alla formazione professionale degli insegnanti di Storia. La penultima edizione si è svolta tra il 21 e il 25 agosto 2023. URL: <<https://www.icarcevia.edu.it/comunicazioni/2252-2023-xxix-edizione.html>> [ultimo accesso: 18/02/2024].

²² G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022. G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze University Press, 2019.

Lombardia presso l'Archivio di Stato di Milano, il 28 novembre 2016²³, in cui l'intervento archivistico, allora da poco avviato, veniva presentato dalla dirigente scolastica dell'Istituto Stoppani, Claudia Racchetti, quale auspicabile modello positivo per le altre scuole del Milanese. Argomento, questo, ripreso due anni dopo, da chi scrive, nel convegno “Archivi scolastici come risorsa didattica e come memoria di comunità. Esperienze a confronto per costruire una rete condivisa”, promosso dall'Associazione Amici del parco Trotter e dall'Istituto Comprensivo Statale Via Giacosa di Milano (la storica scuola all'aperto denominata Casa del Sole, dal 2022 intitolata a Francesco Cappelli), presso l'ex chiesetta del Trotter, il 5 dicembre 2018²⁴. O, in seguito, nella giornata organizzata dalla Fondazione Corrente di Milano e altri enti il 4 novembre 2021 con il titolo “Archivi scolastici. Un valore aggiunto per la ricerca e la formazione storica” per evidenziare, prendendo spunto dall'archivio Stoppani, le molteplici opportunità di indagine o di sperimentazione didattica di queste risorse archivistiche²⁵. Infine, anche in occasione dell'edizione 2022 del convegno annuale, dedicato alle biblioteche e agli archivi della Lombardia presso il Palazzo delle Stelline di Milano, “Archivi di pubblica fruizione: Innovazione, Prossimità e Comunità”²⁶, dove con la presentazione delle iniziative di promozione dell'archivio Stoppani si è voluto evidenziare l'importanza del patrimonio storico educativo per la salvaguardia dell'eredità culturale delle comunità locali.

Recentemente, inoltre, l'intervento di valorizzazione e tutela dell'archivio Stoppani è stato di nuovo oggetto di confronto e dibattito nell'ambito degli eventi promossi da Sovrintendenza Archivistica e Archivio di Stato di Milano presso il Palazzo del Senato, tra ottobre e dicembre 2023, per il sessantesimo anniversario della cosiddetta legge sugli archivi²⁷. Nel corso dell'incontro “Ar-

²³ Per ulteriori indicazioni e per il programma si rimanda alla segnalazione del convegno nel sito di IRIS. URL: <https://www.storieinrete.org/storie_wp/?p=17504> [ultimo accesso: 18/02/2024].

²⁴ Per maggiori informazioni, si rimanda alla segnalazione del convegno nel sito dell'Ufficio Scolastico Regionale, URL: <<https://usr.istruzione.lombardia.gov.it/20181127prot31995/>> [ultimo accesso: 08/11/2024] e al programma della giornata nel sito dell'archivio: <<http://www.archivistoricocasadelsole.it/altri-eventi/>> [ultimo accesso: 08-11-2024].

²⁵ Incontro pubblicizzato anche tra le notizie del Ministero della Cultura, URL: <<https://cultura.gov.it/evento/gli-archivi-scolastici-un-valoreaggiunto-per-la-ricerca-e-la-formazione-storica>>, e della Direzione Generale Cultura di Regione Lombardia, URL: <<https://www.lombardiabeniculturali.it/blog/articoli/11060/>> [per entrambi, ultimo accesso: 18/02/2024].

²⁶ Maggiori precisazione nel programma online del convegno, tenutosi presso il Palazzo delle Stelline di Milano, l'11 marzo 2022. URL: <<https://www.inarchivio.com/programma-2022>> [ultimo accesso: 18/02/2024].

²⁷ Il D.P.R. n. 1409/1963 “Norme relative all'ordinamento ed al personale degli archivi di Stato”. L'invito diffuso nell'agosto 2023 dalla Sovrintendenza Archivistica a istituti di conservazione (statali, pubblici, privati), enti pubblici e soggetti privati, tramite la Call to action “Sessant'anni di viaggio degli archivi italiani tra tutela e conservazione: ieri, oggi, domani”, per candidare proposte operative e spunti di riflessione ha raccolto in poche settimane oltre 70 adesioni, confluire

chivi e cittadinanza attiva”, organizzato il 14 novembre con il coinvolgimento di altri archivi scolastici milanesi, è stato possibile richiamare l’attenzione degli enti competenti anche sulle questioni ancora irrisolte riguardanti la gestione di questi patrimoni particolarmente fragili, spesso a rischio di dispersione o degrado²⁸.

Anche sul fronte divulgativo, le iniziative rivolte al pubblico più ampio per far conoscere l’archivio storico Stoppani sono state numerose e partecipate, accompagnando il progetto fin dai suoi primi passi.

Tra gli eventi più significativi basti citare gli incontri presso la Biblioteca civica Valvassori Peroni in occasione della Giornata della Memoria del 27 gennaio 2016, con la testimonianza di un’ex allieva rifugiatasi a Rodi in seguito alle leggi antisemite del 1938²⁹ o per una Maratona di lettura sul tema della scuola, l’8 giugno 2016³⁰.

E ancora, tra le letture pubbliche di brani tratti dai documenti d’archivio va ricordato il reading “A tu per tu con gli insegnanti della Scuola Stoppani del secolo scorso”, presentato per la prima volta presso la Casa Museo Boschi Di Stefano di Milano l’11 dicembre 2018, seguito poi da altre repliche e rielaborazioni per presentare, in diversi luoghi della città, “Un racconto a più voci”³¹ con il coinvolgimento dei lettori del Patto di Milano per la lettura³².

Significative sono state anche le partecipazioni a manifestazioni più ampie, come per le edizioni degli anni 2016, 2017 e 2018 di Bookcity Milano, con il

poi in un denso palinsesto autunnale di eventi organizzati per presentarle, con l’obiettivo di “individuare un metodo di ricerca collaborativa, basato sullo studio delle buone pratiche”. <https://sab-lom.cultura.gov.it/archivio-notizie/notizia?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Bnews%5D=526&cHash=f063ce72ddabfdcea55f10d674089c69> [ultimo accesso: 08/11/2024].

²⁸ Per le notizie e il programma della giornata si rimanda alla segnalazione dell’incontro. URL: <https://archivi.cultura.gov.it/archivio-notizie/notizia?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Bnews%5D=735&cHash=f2f376948890f85dacfa20b4f27e0022> [ultimo accesso: 18/02/2024].

²⁹ Incontro pubblicizzato nelle pagine di diversi notiziari online, così come nella piattaforma della rete civica milanese PartecipaMI. <<https://www.partecipami.it/calendar/event/1/4702>> [ultimo accesso: 12/11/2024].

³⁰ Notizia diffusa, per esempio, anche tra gli eventi milanesi aperti a tutti i cittadini. URL: <https://www.milanoweekend.it/articoli/eventi-letterari-milano-3/#Una_maratona_di_lettura> [ultimo accesso: 18/02/2024].

³¹ Reading presentato a Milano in più occasioni, oltre che alla Casa Museo Boschi di Stefano, anche presso l’Archivio Negroni di Milano, il 18 febbraio 2022: <<https://www.archivionegroni.it/un-racconto-a-piu-voci/>> e in versione ridotta presso l’Unione femminile nazionale nell’ambito del seminario “Nell’archivio di una scuola elementare, la memoria di una comunità” nel palinsesto della nona edizione del Progetto *Milanosisfastoria*, il 23 novembre 2022. URL: <<https://unionefemminile.it/nellarchivio-di-una-scuola-elementare-la-memoria-di-una-comunita/>> [per entrambi, ultimo accesso: 18/02/2024].

³² Per la presentazione del Patto di Milano per la lettura del Comune di Milano si rimanda al sito. URL: <<https://www.comune.milano.it/web/milano-city-of-literature/patto-di-milano-per-la-lettura>> [ultimo accesso: 18/02/2024].

coinvolgimento di insegnanti e allievi dell'Istituto Stoppani per la lettura di brani scelti tra i documenti per formare ogni volta copioni diversi³³. Oppure, su scala nazionale, nell'ambito del festival Archivissima, per la Notte degli archivi degli anni 2020, 2021 e 2022, con la produzione di tre podcast riferiti ai diversi temi lanciati ogni anno³⁴.

In tutti questi incontri la possibilità di un confronto critico diretto con i documenti del passato ha favorito una lettura più efficace e puntuale delle fonti, oltre alla scoperta di narrazioni minori, riconducibili all'intreccio delle esperienze e dei vissuti gravitati intorno alla scuola, contribuendo a mantenere vivo un interesse conoscitivo lontano da identificazioni solo emozionali o influenzate da possibili sconfinamenti nostalgici, come talvolta l'immaginario scolastico tende a suscitare.

Tra le iniziative più partecipate, a distinguersi maggiormente è stato in particolare il laboratorio pubblico, svoltosi presso l'Istituto Stoppani in due cicli annuali tra il 2018 e il 2020, dedicato alla trascrizione dei brani più significativi tratti dalle Cronache di vita della scuola contenute nei Registri di classe.

Differenziandosi dal resto della documentazione amministrativa, in genere più anonima o prevedibile, trovano spazio qui le annotazioni personali degli insegnanti, riportate liberamente, in forma spesso confidenziale, nell'arco dell'intero anno scolastico. Rimandando per molti aspetti alla scrittura di carattere autobiografico della letteratura memorialistica, queste note così dirette

³³ Per Bookcity 2016, il 17 novembre è stato organizzato lo spettacolo “Non solo pagelle”, presso l'Auditorium Bacone. URL: <<https://www.bookcitymilano.it/themes/bookcity/assets/files/programma-2016.pdf>> (p. 24) [ultimo accesso: 08-11-2024]. Per le edizioni 2017 e 2018, è stato riproposto l'itinerario “A carte scoperte. Un viaggio nel tempo e negli spazi della Scuola elementare Stoppani guidato dai documenti d'archivio” (cit.), presso l'Istituto Stoppani con la collaborazione della Compagnia teatrale Alma Rosè, in particolare il 17 novembre 2017 e il 16 e 17 novembre 2018.

³⁴ Il tema scelto per Archivissima 2020 riguardava genericamente le donne, nelle diverse sfaccettature possibili (parola chiave: Women); il podcast realizzato con il titolo “«*Si lavorerà per la rinascita nazionale!*»”. La voce delle maestre della Stoppani nei registri del dopoguerra”, riferito al ruolo educativo fondamentale svolto dalle insegnanti nella formazione della mentalità degli allievi del secolo scorso, è accessibile online. URL: <<https://www.archivissima.it/2020/eventi/297-si-lavorera-per-la-rinascita-nazionale-la-voce-delle-maestre-della-stoppani-nei-registri-del-dopoguerra>> [ultimo accesso: 08-11-2024]. Nel 2021 la parola chiave è stata Generazioni, nel senso lato di cambiamento e rinascita; per accedere al podcast prodotto con il titolo «Sono i nati del 1942, cioè i figli della guerra». Il racconto degli insegnanti della Scuola elementare Stoppani di Milano”, riguardante il tema della ricostruzione. URL: <<https://www.archivissima.it/2021/podcast/1304-sono-i-nati-del-1942-cioe-i-figli-della-guerra-il-racconto-degli-insegnanti-della-scuola-elementare-stoppani-di-milano>>. Nel 2022, in occasione dell'anniversario della grande alluvione nel Polesine del 1951, è stato realizzato il podcast «*L'acqua del Po sembra un po' presente anche qui nella nostra classe*». L'alluvione in Polesine del 1951 nei registri di classe della Scuola Stoppani di Milano”, anch'esso accessibile online. URL: <<https://www.archivissima.it/2022/oggetti/2513-lacqua-del-po-sembra-un-po-presente-anche-qui-nella-nostra-classe-lalluvione-in-polesine-del-1951-nei-registri-di-classe-della-scuola-stoppani-di-milano>> [ultimo accesso per i link in nota: 08/11/2024]. Per tutte le registrazioni sono stati coinvolti i lettori del Patto di Milano per la lettura.

e cariche di coinvolgimento emotivo lasciano per la prima volta affiorare la dimensione umana e morale dell'insegnamento. Questi commenti spontanei, ricchi di riflessioni sul valore etico e civile della scuola e al tempo stesso densi di commenti o obiettivi didattici da raggiungere, riescono a cogliere anche aspetti importanti delle condizioni di vita degli allievi e delle loro famiglie, offrendo nell'insieme un'inedita chiave di lettura per comprendere le pratiche didattiche e il ruolo educativo insostituibile svolto da maestre e maestri nella formazione delle generazioni del secolo scorso. L'attenzione si è concentrata in particolare sugli anni del secondo dopoguerra, dal 1945 al 1950, con l'intento di mettere a fuoco un momento di trasformazione particolarmente significativo e cruciale non solo per la storia della scuola, ma per l'intero Paese.

L'esito più significativo di questo laboratorio è stata infine la pubblicazione già citata con il titolo *Tempo di ricostruzione. Il dopoguerra a Milano nei registri della Scuola Stoppani (1945-1950)*, nata nel 2020 dalla rielaborazione critica della prima stesura, realizzata a più mani dal gruppo assiduo dei partecipanti.

6. Conclusioni

Le numerose iniziative promosse in questi anni per far conoscere e valorizzare l'archivio dell'Istituto Comprensivo Antonio Stoppani hanno consentito di scoprire un variegato patrimonio storico educativo di notevole valore culturale ed etico-civile, in grado di far emergere un'eredità culturale in cui potersi riconoscere, implicito fattore di coesione sociale per la collettività.

In questa direzione, gli archivi scolastici possono costituire davvero un'autentica ‘palestra di cittadinanza attiva’ per le nuove e vecchie generazioni, favorendo occasioni di conoscenza, così come di dialogo e confronto generazionale, capaci di stimolare il pensiero critico e l'approccio complesso al presente attraverso la riappropriazione consapevole della memoria individuale e collettiva.

Bibliografia

- Ascenzi A., Patrizi E., *I Musei della scuola e dell'educazione e il patrimonio storico-educativo. Una discussione a partire dall'esperienza del Museo della scuola «Paolo e Ornella Ricca» dell'Università degli Studi di Macerata*, «History of Education & Children's Literature», 2, 2014, pp. 685-714.
- Ascenzi A., Covato C., Meda J. (eds.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio. Atti del 1º Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo* (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018), Macerata, eum, 2020.

- Ascenzi A., Covato C., Zago G. (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria. Esperienze e prospettive*, Atti del 2° Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Padova, 7-8 ottobre 2021), Macerata, eum, 2021.
- Bandini G., Bianchini P., Borruso F., Brunelli M., Olivero S. (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022.
- Bandini G., Olivero S. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Bravi L., Martinelli C., Oliviero S. (eds.), *Raccontare la Resistenza a scuola. Costruire percorsi didattici e educativi fra Storia e Memoria*, Firenze, Firenze University Press, 2022.
- Calogjuri M., De Donno D., *Tracce femminili negli archivi scolastici*, «Ricerche Storiche», 2, 2019, pp. 67-76.
- Cavazzana Romanelli F., Perillo E., *Fra scuola e archivi. Storia e prospettive di una lunga complicità*, «Storia e Futuro», 36, 2014, URL: <<http://storiaefuturo.eu/fra-scuola-e-archivi-storia-e-prospettive-di-una-lunga-complicita>> [ultimo accesso: 18/02/2024].
- Madoi R. (ed.), *Tempo di ricostruzione. Il dopoguerra a Milano nei registri della Scuola Stoppani (1945-1950)*, Milano, FrancoAngeli, 2020.
- Ventura A., «Incorreggibilmente birboni?». *La vita nelle scuole elementari del Quartiere Barca di Bologna nelle carte degli archivi scolastici (1955-1978)*, Macerata, eum, 2021.

Chiara Martinelli*

Un’evoluzione silente. La mentalità docente nelle memorie educative

ABSTRACT: The contribution aims at highlighting how oral history and educative memories can be analysed in order to explore changes in teachers’ mentality in Italy between 1970s and nowadays. Public History of Education and its methodologies are going to give an important stimulus in order to reach the task. The database “Memorie scolastiche in video” (Scholastic video memories) set up by the University of Florence between 2020 and 2022, is going to be considered as the main source for this research. Teachers’ memories prove that some scholastic reforms, as the Mattarella Law in 1990 or the Gelmini Law in 2009, are perceived by people interviewed as benchmarks. Furthermore, interviews evidence changes in how “older” and “younger” teachers’ generation look at their job and its relationship with self-perception and private lives.

KEYWORDS: educative memories, teachers, oral history, neoliberalism, Italy.

Storia orale e memoria come strumenti per studiare il neoliberalismo

Le riforme succedutesi negli ultimi decenni – dalla riforma degli organi collegiali alla Legge Gelmini – nel plasmare la scuola italiana, hanno, nel contempo, influenzato e cambiato la mentalità del docente, spesso senza tracce evidenti. Tali cambiamenti sono stati inevitabili, sicché si sono verificati in anni segnati da una progressiva diffusione del pensiero neoliberale. Un’adesione tanto più marcata quanto inconsapevolmente assunta, perché, per parafrasare il celeberrimo incipit di Mark Fisher, «è più facile immaginare la fine del mondo che la fine del sistema in cui viviamo»¹. Molti volumi, anche recentemente, sono stati destinati all’argomento². A noi, tuttavia, competono altri obiettivi: quello di indagarne l’emergenza storica, e la diffusione in un segmento rile-

* Chiara Martinelli è Ricercatrice di Storia della Pedagogia presso l’Università degli studi di Firenze. ORCID: 0000-0002-3549-267X, chiara.martinelli@unifi.it.

¹ M. Fisher, *Realismo capitalista*, Milano, Neri Pozza, 2009.

² Si guardino, a titolo esemplificativo, R. Ciccarelli, *Una vita liberata. Oltre l’apocalisse capitalista*, Milano, Deriveapprodi, 2022, A. Scotto di Luzio, *Nel groviglio degli Anni Ottanta. Politica e illusioni di una generazione nata troppo tardi*, Torino, Einaudi, 2020, p. 227 e D. Harvey, *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford, Oxford University Press, 2005.

vante per la trasmissione di determinati orizzonti culturali e mentali – ovvero, negli insegnanti³.

Neoliberale, Neoliberista: la lingua italiana dispone di ben due termini per qualificare – da differenti prospettive – un fenomeno economico, politico, sociale e culturale affermatosi negli ultimi decenni del secolo scorso. Uno solo è tuttavia quello in uso presso la lingua inglese: *neoliberalism*, a testimonianza di quanto, nell'esperienza anglosassone, determinate prospettive economiche e politiche risultino inscindibilmente legate, ben più che in Italia, dove abbiamo sperimentato, ad esempio con il primo governo Mussolini, strategie liberiste in un contesto governativo apertamente autoritario⁴. Anche qui, come nel testo ormai classico di Harvey, il 1977, – anno della vittoria alle elezioni di Margaret Thatcher in Gran Bretagna e di Ronald Reagan negli Stati Uniti in virtù di piattaforme elettorali marcatamente liberiste – sarà considerato un anno fortemente periodizzante⁵. Ciò, tuttavia, non può nascondere una consapevolezza: gli eventi periodizzanti non si verificano quasi mai *ex abrupto*, ma sono, soprattutto se pertengono al dominio della storia, umani, anticipati da movimenti e correnti di pensiero gradualmente destinate ad acquisire consenso e diffusione. Questo sembra essere il caso del neoliberalismo/neoliberismo. Molte sono state le polemiche tra chi intravvede dei collegamenti – anche tramite eterogenesi dei fini – tra questo sistema di pensiero e le conseguenze del movimento sessantottino, e chi, invece, li nega⁶. Non è questa la giusta sede per inserirsi in un dibattito annoso, complesso, multiforme. Ci basti, per adesso, definire il neoliberalismo/neoliberismo come un sistema omnicomprensivo teso ad affermare l'esistenza di diritti economici, politici, sociali, culturali inviolabili e ascrivibili all'individuo, il cui benessere e la cui felicità possono essere perseguiti solo al di fuori del controllo statale e sociale, che per conseguenza devono essere ridotti al minimo indispensabile.

Gli eventi periodizzanti non segnano perciò una rottura: evidenziano, piuttosto, un avvallamento, un mutamento di pendenza all'interno di formazioni in cui, *ex post*, possiamo già ravvisare le linee di fondo. Sono mutamenti impercettibili, da cogliere sul medio e sul lungo periodo. Come individuarli? È qui che emergono le potenzialità della storia orale, della raccolta di interviste, della loro comparazione. Modelli sociali e culturali e vissuto soggettivo tro-

³ G. Bandini, *The Italian Debate about the Role of Teacher within Teacher Education, a Long Dialectic between Two Opposing Conceptions. Educational Intellectual or Cultural Employee*, in N. Mead (ed.), *Moral and Political Values in Teacher Education over Time. International Perspectives*, London, Routledge, pp. 49-71.

⁴ R. de Felice, *Mussolini il fascista*. Vol. I: *La conquista del potere, 1921-1925*, Torino, Einaudi, 1966.

⁵ Harvey, *A brief history*, cit., p. 5.

⁶ Cfr., a mero titolo esemplificativo, P. Martino, Lo “spettro” del Sessantotto e l’epifania del “nuovo spirito” capitalistico: effetti pedagogici “non ricercati”, «Formazione, Lavoro, Persona», 8, 24, 2018, pp. 64-71 e R. Ciccarelli, *Una vita liberata*, cit.

vano infatti, come ricordava già Luisa Passerini in un lavoro ormai classico, i loro punti di convivenza e di fusione in questa linea di ricerca che, sorta negli anni Settanta, evidenzia una traiettoria consolidata⁷. È qui che lo storico può addentrarsi e che la dialettica, tra quanto raccontato e gli orizzonti mentali che vi soggiacciono, possono essere analizzati tanto da un punto di vista scientifico quanto da un punto di vista di prassi trasformativa, perché «Il primo aspetto della diversità delle fonti orali sta dunque nella loro capacità di informarci, più ancora che sugli avvenimenti, sul loro significato»⁸.

Da un punto di vista eminentemente scientifico, è necessario, innanzitutto, scandagliare i percorsi professionali degli insegnanti entrati in servizio negli anni Sessanta e Settanta e confrontarli con quelli dei colleghi formatisi nei decenni successivi, così da poter comprendere come sia avvenuto il cambiamento e quale prospettiva esso abbia assunto. Ciò vale anche in un'ottica trasformativa, poiché ricostruire il proprio vissuto con un'altra persona infrange, come ricordava già Duccio Demetrio, le catene della riflessione intima, «luogo di assoluta libertà», e nel contempo «di assoluta illusione»⁹. Tale processo rinnova la via da seguire, incanalandola in quelle forme narrative che, come il romanzo di formazione, si rivelano maggiormente contigue al racconto individuale; allo stesso tempo la volge in dialogo e in proposta, donandogli quella carica apertamente progettuale che altrimenti esaurirebbe le sue forze in una ruminazione passiva. Non in ultimo, aiuta, soprattutto, a dare una voce ai silenzi. I silenzi di cui siamo coscienti e i silenzi di cui non siamo coscienti: quelli delle consuetudini che la tradizione non mette in discussione, delle procedure che immaginiamo connaturate al nostro stesso modo di lavorare e stare al mondo. È possibile una scuola senza valutazione? È mai esistita una scuola in cui le persone ripetessero gli anni non perché non avessero acquisito le competenze per passare all'anno successivo, ma perché nei dintorni non vi erano istituti del grado successivo e loro pur dovevano in un qualche modo raggiungere la fine dell'obbligo scolastico? Può esistere una scuola secondaria di secondo grado unica? Sono domande che spesso rivolgo ai miei studenti nelle prime lezioni del corso di “Storia dell’educazione”. Ne ottengo, quasi sempre, una condizione di dissonanza cognitiva che rende possibile mostrare la rilevanza, la significatività e la cogenza delle discipline storico-educative. Sulla base di queste potenzialità, le interviste orali possono essere proposte in un contesto di formazione iniziale, come strumenti di riflessione, discussione e cambiamento per i futuri docenti. Quella che proponiamo è un'ottica di coinvolgimento e di trasformazione, che ogni proposta di *Public History of Education* dovrebbe contenere.

⁷ L. Passerini, *Storia e soggettività. Le fonti orali, la memoria*, Firenze, La Nuova Italia, 1977, p. 53.

⁸ A. Portelli, *Storie orali. Racconto, immaginazione, dialogo*, Milano, Donzelli, 2017, p. 11.

⁹ D. Demetrio, *Pedagogia della memoria*, Milano, Mimesis, 1996, p. 38.

Come ricordava efficacemente Gianfranco Bandini nel suo *Manifesto per la Public History of Education*,

Se gli storici si pongono in ascolto e se il processo muove da bisogni sociali specifici non si tratta di inventare delle modalità di divulgazione o di spettacolarizzazione dei contenuti storici: si tratta, invece, di uscire dal modello trasmissivo e di far sì che gli storici lavorino con i soggetti interessati per avviare un esercizio di pensiero critico, per costruire insieme conoscenze, riflessioni, consapevolezza¹⁰.

Da questa prospettiva, l'attuazione – che, nel momento in cui scrivo, sembra davvero prossima – dei percorsi abilitanti di 60 crediti formativi può fornire la piattaforma per *coscientizzare* il corpo docente in relazione alle proprie strutture mentali e culturali¹¹. Non è quello freinetiano un termine scelto a caso. Scopo di questi interventi non sarà infatti quello di spingere i futuri docenti ad accettare o respingere questi assunti *in toto*: sono quest'ultime decisioni che pertengono alla sfera individuale, dove è giusto che restino. Ma nostro compito dev'essere, piuttosto, la decostruzione di atteggiamenti e credenze raramente poste in discussione, perché lo diventino, e perché gli individui possano, in questo modo, appropriarsi della loro autodeterminazione e della loro capacità di scelta.

La banca dati “Memorie educative in video”

Fonte per questa ricerca saranno le interviste della banca dati *Memorie orali in video*. Realizzata dal Laboratorio di Public History of Education dell'Università di Firenze, la banca dati è parte del più ampio progetto PRIN “School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)” che, attualmente in fase di rendicontazione, è stato costruito attraverso la collaborazione di numerose università: i risultati sono visibili al link <www.memoriascolastica.it>, dove sono consultabili i lavori realizzati da ciascuna unità di ricerca¹². Il progetto dell'Università di Firenze consta di

¹⁰ G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, p. 49.

¹¹ Per il percorso da 60 cfu, il riferimento consultato, nonché la disposizione legislativa più aggiornata disponibile nel momento in cui scrivo, è: D.P.C.M. 4 agosto 2023, Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza, Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana, 25 Settembre 2023, pp. 1-31, <<https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2023/09/DPCM-Docenti.pdf>> [ultimo accesso: 30 Novembre 2023]

¹² Sul PRIN, che ha visto la partecipazione, tra gli altri atenei, dell'Università di Macerata,

284 interviste, tutte condotte in lingua italiana, realizzate dagli studenti iscritti al corso di laurea di “Scienze della Formazione Primaria” che hanno seguito l’insegnamento di “Storia dell’educazione”, nel cui corso sono state fornite cognizioni teorico-pratiche di storia orale. I prodotti, di durata variabile (dalla mezz’ora alle due ore abbondanti), si sono focalizzati sulla memoria educativa e professionale di ex-studenti, insegnanti, educatori. Le rielaborazioni degli ex-studenti (attualmente 247) giocano indubbiamente la parte del leone in questa raccolta¹³; minoritarie, ma estremamente significative da un punto di vista scientifico, sono le interviste sull’esperienza professionale di ventitré insegnanti e quattordici educatori della prima infanzia. Libera è stata la scelta delle domande da parte degli studenti. Tuttavia, nel corso delle lezioni è stato approntato, attraverso la piattaforma web collaborativa *Padlet*, un canovaccio di domande a cui potessero attingere o ispirarsi:

Qual è la sua famiglia di origine? Qual è stato il suo percorso formativo?

Quando ha cominciato a lavorare nel mondo della scuola?

Ha avuto un periodo di pre-ruolo? Se sì, quanti anni è durato?

Quando e come è entrato di ruolo?

Ha insegnato sempre nello stesso grado di insegnamento oppure ha ottenuto un passaggio di ruolo?

Ha seguito dei corsi di formazione e di aggiornamento? Se sì, quali?

Nel corso del tempo, ha deciso di rivedere le sue modalità didattiche?

Secondo lei, quali cambiamenti legislativi hanno maggiormente influito sulla scuola?

Come concilia il lavoro con la famiglia?

Secondo lei, quali capacità deve possedere un professionista del mondo della scuola?

Stiamo presentando un campione ridotto, è vero, ma si rivela, com’è successo per altre indagini¹⁴, estremamente significativo a causa della differente età anagrafica nelle persone intervistate, che spazia dagli ottanta ai quaranta anni e la cui distribuzione si rivela abbastanza equilibrata. Undici persone, infatti, nate tra gli anni Quaranta e Cinquanta del secolo scorso, hanno cominciato a insegnare negli anni Settanta, restando in servizio fino a circa gli anni Dieci

di Roma Tre e della Cattolica di Milano, cfr. R. Sani e J. Meda, *School Memories between Social Perception and Collective Representation. Un progetto di ricerca innovativo e a marcata vocazione internazionale*, «History of Education & Children Literature», 17, 1, 2022, pp. 9-26.

¹³ Per l’analisi di queste ultime mi permetto di rimandare a C. Martinelli, «Le querce non fanno limoni». *Mutamenti scolastici e sociali nelle testimonianze orali relative agli anni Cinquanta, Sessanta e Settanta*, «History of Education & Children Literature», 17, 1, pp. 517-536.

¹⁴ L. Paciaroni, *Memorie di scuola. Contributo a una storia delle pratiche didattiche ed educative nelle scuole marchigiane attraverso le testimonianze di maestri e maestre (1945-1985)*, Macerata, eum, 2020.

del nostro secolo; le restanti dodici, nate tra gli anni Sessanta e Settanta, sono entrate in servizio tra la fine degli anni Ottanta e il 2000, e lavorano tutt'ora a scuola. Mentre il primo gruppo, cresciuto negli anni del centro-sinistra e della contestazione, si è affacciato nel mondo della scuola in un decennio carico di attese e di riforme sociali, il secondo, formatosi tra la fine degli anni di piombo e gli ultimi anni della Prima Repubblica, si è scoperto nella fascia della popolazione attiva quando, conclusi i tentativi di riformare cultura e società italiani, abbiamo assistito a un progressivo diffondersi di valori improntati al neoliberismo già imperante nei paesi anglosassoni. Per quanto riguarda altri fattori di suddivisione, assistiamo a una notevole *genderizzazione* e regionalizzazione delle interviste: solo un intervistato è maschio, e solo due lavorano fuori dalla regione Toscana.

Due generazioni, due lavori: visioni a confronto

Due generazioni. Questo sembra il tratto saliente del nostro campione, in una partizione che, almeno da un punto di vista metodologico, non può non ricordare il fortunato saggio di Francesca Socrate¹⁵. Alcuni, anche per il comune punto di vista degli intervistati, sono i punti condivisi. L'attenzione alle misure legislative, innanzitutto, spronata non solo dalle domande dagli interlocutori, ma soprattutto dalla volontà degli intervistati di rintracciare in esse portata e misure di cambiamenti politici e culturali. Da questa prospettiva, unanime appare la percezione, nello storicizzare i decenni trascorsi, di una progressiva ristrutturazione della scuola in senso aziendalistico e neoliberale, tesa a condurre la formazione istituzionalizzata su binari diversi da quelli che, con le riforme degli anni Settanta, sembrava dovessero essere percorsi¹⁶. Entrata di ruolo nel 1978, dopo tre anni di precariato, Paola Chiriconi ammette di non aver inizialmente compreso la portata della legge 517/1977, che aboliva le classi differenziali e integrava gli alunni con disabilità nelle scuole elementari e medie: «io non ero preparata per questi ragazzi, eh...però ho capito piano piano l'importanza che avevano e per loro, e per gli altri ragazzi»¹⁷. A volte è il confronto con l'estero ad evidenziare l'innovatività della legislazione italiana. Accade ad esempio ad Annalisa Giuntini, che, distaccata in una scuola italiana all'estero, scopre la persistenza in Belgio delle scuole speciali per studenti con disabilità: «è stato uno shock perché [...] con la legge del Settantasette l'inclu-

¹⁵ F. Socrate, *Sessantotto: due generazioni*, Roma-Bari, Laterza, 2019.

¹⁶ M. Galfré, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Milano, Carocci 2017.

¹⁷ I. Quaglierini, *Intervista a Paola Chiriconi*, m. 5:26-5:35, URL: <<https://youtu.be/dQ8udSKRe88>> [ultimo accesso: 7/12/2023].

sione c'è perché questa è una cosa fuori dal mondo qui ci sono ancora i ghetti le scuole speciali»¹⁸.

Da questo punto di vista, la legge Mattarella sui moduli, approvata nel 1990, sembra costituire una continuazione della traiettoria intrapresa negli anni Settanta. Specializzazione didattica degli insegnanti, da un lato, e necessità di confrontarsi con gli altri insegnanti di classe, dall'altro, sono infatti indicati come elementi di grande innovazione esistenziale e professionale, spesso determinanti nel causare crisi e trasformazioni in chi, come molti docenti abituati da decenni al "maestro unico", non riuscirono ad emanciparsi dalla concezione solipsistica del proprio lavoro¹⁹. Vicende esistenziali di maestre che, all'indomani della riforma del 1990, decisero di andare in pensione anticipata, sono tramandate dalle memorie – e sembrano, da questi punti di vista, singolarmente parallele a quelle di chi, professore nelle scuole medie bottaiane, abbandonò la nave dopo il 1962²⁰. A ricordarle, Caterina Rosai. Insegnante in pensione, nata nel 1949 a Poppi, in provincia di Arezzo, evidenzia luci e ombre di un modulo ritenuto didatticamente più avanzato ma emotivamente destabilizzante per insegnanti abituate ad altri schemi e ad altre modalità lavorative: «le cose si complicano nel senso che quando tu sei insegnante da sola praticamente quello che tu fai è fatto bene in classe invece quando siamo in tre persone la cosa importante è essere in sintonia con queste persone con queste colleghi altrimenti ci rimettono i bambini e quindi non è per tutti facile»²¹.

Elemento di cesura, per entrambe le generazioni, sembrano essere i primi anni Duemila con il secondo governo Berlusconi e, soprattutto, la Legge Gelmini, individuata come un "punto di non ritorno" che neanche governi di colore diverso hanno saputo mettere in discussione²². Se universalmente deplorato è il ripristino dell'insegnante unico, a emergere è la percezione di un'aziendalizzazione dell'istituzione scolastica da cui difficilmente si può tornare indietro. «Quando sono arrivata praticamente alla fine la scuola è cambiata, perché la scuola non era più la scuola, ma un'azienda», afferma Chiriconi²³. Per Maria Gisella Catuogno, insegnante nelle scuole secondarie dell'isola d'Elba, con la riforma Gelmini la scuola «doveva essere trasformata in una sorta di azienda diciamo questo non ci andò per niente bene alla maggior parte di noi a me perché ovviamente insomma non si può snaturare così diciamo

¹⁸ C. Martinelli, "Qui ci sono ancora i ghetti". *Memorie di una maestra*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Memorie educative in video*, Vol. 2, Firenze, Edizioni Forlilpsi, 2022, p. 481.

¹⁹ M. Dati, "Pazienza, umiltà ed entusiasmo": i ricordi della maestra Di Coscio, ivi, p. 690; C. Martinelli, "Il ruolo che ognuno di noi". *Memorie d'infanzia*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Memorie educative in video*, vol. I, cit., p. 71.

²⁰ M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media: Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, il Mulino, 1969.

²¹ Martinelli, *Cartelle di cuoio e cartelle di cartone. Memorie d'infanzia*, ivi, p. 198.

²² S. Santamaita, *Storia della scuola e delle istituzioni educative*, Milano, Pearson, 2021.

²³ Quaglierini, *Intervista a Paola Chiriconi* cit., m. 4.24-6.

proprio l'anima ecco della scuola quindi la riforma Gelmini è stata secondo... secondo me una riforma abbastanza infelice»²⁴. Simile l'opinione di Paola Sergio, che, nata alcuni decenni dopo ed entrata di ruolo a Napoli nel 1994, la riforma Gelmini deve essere considerata la pietra angolare di tutti i tentativi governativi di privatizzare l'istruzione italiana²⁵.

Tuttavia, alcune divergenze risaltano, acuiscono le differenze tra le due corti di lavoratori e inducono, infine, a porsi alcune domande. La prima agisce *ab imis*, a valle. Chi decideva il percorso professionale da intraprendere, e sulla base di quali motivazioni? Fino alla fine del boom economico, e all'introduzione della scuola media unica, poche erano le donne a cui era dato proseguire oltre la quinta elementare – da questo punto di vista lettera morta era rimasta la riforma Gentile, con il suo obbligo scolastico fissato a quattordici anni²⁶. Le poche che potevano farlo si dirigevano, preferibilmente, verso l'istituto magistrale, concepito da genitori e persone circostanti come un'alternativa lavorativamente ed esistenzialmente profittevole, capace, in poche parole, di conciliare le esigenze di cura tradizionalmente affidate alle donne con l'opportunità di lavorare e di contare su un cespote di entrate teoricamente fisso (ancorché limitato)²⁷.

«Non volevo fare l'insegnante», ammette ad esempio, nelle prime battute della sua intervista, Paola Chiriconi, nata a Pescia (provincia di Pistoia) nel 1941: «volevo fare la segretaria», ma il padre ritenne più opportuno, per lei e per il fratello, gli studi magistrali²⁸. Generalizza il discorso la coetanea Maria Grazia Fazzi, nata e vissuta ad Arezzo e diventata insegnante su pressione del fratello maggiore: «Sai quando si studiava per una donna fare la maestra era forse il lavoro più giusto che si poteva fare», rievoca, sottintendendo i condizionamenti culturali che instradavano le donne verso cattedre, lavagne e gessetti²⁹. A dettare la scelta, dunque, esigenze sociali e non personali. Questo non vuol dire che le intervistate non rimarcassero l'amore verso il proprio lavoro, gli alunni, l'insegnamento, e che non lo provassero effettivamente; «mi sono trovata bene», prosegue infatti Maria Grazia Fazzi, per poi aggiungere che «Anche se non avevo mai forse pensato di dover andare ad insegnare però

²⁴ C. Martinelli, “Una riforma infelice”. *Memorie di un'insegnante*, in Bandini, Oliviero (eds.), *Memorie educative*, cit., p. 602.

²⁵ Eadem, “Fulminata dal lavoro”. *Memorie di una maestra*, ivi, p. 604.

²⁶ M. Galfré, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Milano, Carocci, 2017.

²⁷ Cfr. T. Pironi, *La donna, l'istruzione superiore e l'accesso alle professioni in Italia tra Otto e Novecento*, in R. Sani, Ascenzi (eds.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 161-162.

²⁸ M. Dati, “Non puoi decidere prima se ti piace insegnare, ti ci devi trovare”: *le memorie della maestra Chiriconi*, in G. Bandini e S. Oliviero (eds.), *Memorie educative in video*, vol. I, cit., p. 378.

²⁹ Eadem, “Per una donna fare la maestra era forse il lavoro più giusto”: *i ricordi della maestra Maria Grazia Fazzi*, ivi, p. 382.

dopo mi è piaciuto»³⁰. «Non puoi decidere prima se ti piace insegnare, ti ci devi trovare», ammonisce, sulla base della sua stessa esperienza, Paola Chiriconi, negli ultimi secondi del suo *excursus* autobiografico³¹. Semplicemente, le inclinazioni non erano considerate un motivo bastevole per intraprendere una determinata carriera, la cui decisione riposava, piuttosto, nell'alveo di organizzazioni familiari e sociali sovraordinate all'individuo.

Non è questo un discorso che possa adattarsi alle vicende della generazione successiva. Il contenuto personale, e anzi, “vocazionale”, emerge in primo piano nelle loro memorie. Per Cristiana Puggioni, fermana, di ruolo dal 1992, l'insegnamento è un desiderio inarrestabile, che sorge nell'infanzia e si ramifica con l'adolescenza³². «Ho sempre sognato di fare l'insegnante» esordisce similmente Tiziana Petronella, ed è la sua quasi un'antitesi chiastica alle prime battute che, invece, avevano introdotto l'intervista a Paola Chiriconi³³. «Sono rimasta fulminata dal lavoro» è il commento di Paola Sergio, insegnante di religione di Napoli, nello spiegare il suo rapporto con la cattedra³⁴. Una relazione fisica, personale, apparentemente slegata da condizionamenti culturali e sociali, o che così viene presentata e rivendicata dalle interlocutrici.

Il secondo concerne il differente rapporto che le intervistate hanno intrattenuo e intrattengono con il proprio lavoro. La prima generazione sottolinea come la società che le aveva viste formarsi considerasse la professione magistrale compatibile con la cura della casa e della famiglia, sottintendendo una rigida divisione tra sfera intima e sfera lavorativa. Divisione che non persiste nelle interviste rilasciate dalla seconda generazione, anzi pronta a rivendicare una totale, assoluta dedizione al mondo del lavoro. La professione docente è «missionaria» per Cristiana Puggioni: assorbe indistintamente tempo del lavoro e tempo privato, i cui confini cambiano, sfumano e si dissolvono, con mariti e figli consapevoli di quanto la dimensione lavorativa possa e “debba” pervadere la quotidianità domestica³⁵. Simili le espressioni utilizzate da Paola Sergio nel rievocare gli anni in cui, inclusa nel team incaricato di implementare l'autonomia scolastica nel suo istituto, dedicava giorno e notte alla stesura dell'allora Piano dell'Offerta Formativa (P.O.F.): «fu un'esperienza esaltante lavoravamo tantissime ore al giorno ma con grande desiderio di farcela e nell'autonomia scolastica ci credevamo molto in quel momento»³⁶. È la professione che, in quanto espressione più profonda del proprio Sé, viene legittimata a definire e monopolizzare tempi, spazi, luoghi; quando si lavora, afferma Tiziana Pe-

³⁰ Ibid.

³¹ Eadem, “Non puoi decidere prima se ti piace insegnare, ti ci devi trovare” cit., p. 379.

³² C. Martinelli, *Sulle tracce materne. Memorie dell'insegnante Cristiana Puggioni*, in G. Bandini e S. Oliviero (eds.), *Memorie educative in video*, Vol. 2, cit., p. 657.

³³ Eadem, “Non guardare mai l'orologio”. *Memorie dell'insegnante Petronella*, ivi, p. 698.

³⁴ Eadem, “Fulminata dal lavoro” cit., p. 603.

³⁵ Eadem, *Sulle tracce materne*, cit., p. 657.

³⁶ Eadem, “Fulminata dal lavoro”, cit., p. 603.

tronella, «non bisogna mai guardare l'orologio», e in questo contesto la sua è un'ammonizione tanto più significativa quanto più ne esplicita il ruolo predominante e onnicomprensivo³⁷.

Public History of Education e interviste agli insegnanti: alcune ipotesi di ricerca e di azione

E arriviamo dunque alle – sia pur provvisorie – conclusioni. Il campione, come abbiamo dovuto riconoscere nelle prime pagine, è abbastanza limitato. Consente tuttavia, al di là di questi *caveat*, di evidenziare alcune traiettorie di ricerca. La prima è una domanda: a separare le due generazioni è il decisivo tornante costituito dai decenni Sessanta-Ottanta. Quanto gli eventi di quegli anni hanno influito sulla diversa percezione che gli insegnanti nutrono di se stessi? Lo scriveva Bruno Ciari³⁸. Lo confermava, nel suo reportage, Rossana Rossanda³⁹. Traspare, in controluce, dalle memorie educative di chi visse l'adolescenza in quegli anni: il Sessantotto appare soprattutto come una rivoluzione di «Pierini»⁴⁰. A occupare sono i figli di industriali, di professionisti, di impiegati, ovvero chi, al di là dell'obbligo scolastico, continuava a studiare; ed evidente, nelle loro proteste, appare l'insofferenza per una “società del benessere” che, nel garantir loro il necessario e il superfluo, sembrava negare la capacità di autodeterminarsi nelle singole individualità, così come di incidere sulla direzione che la collettività avrebbe dovuto intraprendere. Istanze che adesso siamo abituati a pensare come scisse, e che si presentavano all'epoca come congiunte, non conflittuali⁴¹. È ormai invalsa nella storiografia la consuetudine di pensare al Sessantotto come a un processo lungo, capace di dipanarsi fin oltre la seconda metà degli anni Settanta, e oltre⁴². Conseguenze sulla mentalità delle generazioni successive, quindi, possono esserci. Quali? È quest'ultima una traiettoria che per la ricerca storico-educativa può rivelarsi interessante e feconda.

La seconda è, invece, una prospettiva di lavoro. Per avere conclusioni meno malcerte e più definite è necessario allargare il campione. Ma come? Due traiettorie si profilano davanti a questa domanda. La prima è già abbastanza rodata: possono esser coinvolti le studentesse e gli studenti di Scienze della Formazione Primaria, perché intervistino i loro tutor del tirocinio. La seconda

³⁷ Eadem, “Non guardare mai l'orologio”, cit., p. 698.

³⁸ B. Ciari, *La grande disadattata*, Roma, Riuniti, 1972, p. 34.

³⁹ R. Rossanda, *L'anno degli studenti*, Roma, Manifestolibri, 1968, p. 5.

⁴⁰ Martinelli, «Le querce non fanno limoni», cit., pp. 529-34.

⁴¹ Cfr. P. Ginsborg, *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi. Dalla guerra alla fine degli anni '80*, Torino, Einaudi, 1989, p. 404.

⁴² Cfr. Scotto di Luzio, *Crescere negli anni Ottanta*, cit.

è un'ipotesi, che potrebbe concretizzarsi nei prossimi anni accademici: guardare ai (per adesso prossimi) percorsi abilitati da 60 CFU per sensibilizzare i futuri docenti della scuola secondaria nel condurre interviste simili, sempre coinvolgendo i loro tutor scolastici. Avremmo così ulteriori fonti. Ma non solo: potrebbero essere analizzate in aula, stimolando i futuri insegnanti di ogni ordine e grado a riflettere sui presupposti culturali della professione che si stanno accingendo a intraprendere; a come e quanto, pur inconsapevolmente, li condividono; a riflettervi criticamente sopra, per riconfermarli, o, eventualmente, riformularli in termini a loro più congeniali, più adatti, più pertinenti alle questioni e alle sfide di oggi.

Indurre a non dare niente per scontato; suggerire l'amovibilità dell'inamovibile; su queste traiettorie la *Public History of Education* può e deve proseguire, saldando un'alleanza tra ricerca e vita quotidiana che già con altri nomi, e altri termini, ha dato i suoi frutti.

Bibliografia

- Bandini G., Oliviero S. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Bandini G., Oliviero S. (eds.), *Memorie educative in video*, 2 voll., Firenze, Forlilpsi, 2022.
- Barbagli M., Dei M., *Le vestali della classe media: Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, il Mulino, 1969.
- Ciari B., *La grande disadattata*, Roma, Riuniti, 1972.
- Ciccarelli R., *Una vita liberata. Oltre l'apocalisse capitalista*, Milano, Deriveapprodi, 2022.
- Demetrio D., *Pedagogia della memoria*, Milano, Mimesis, 1996.
- Fisher M., *Realismo capitalista*, Milano, Neri Pozza, 2009.
- Galfré M., *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Milano, Carocci, 2017.
- Ginsborg P., *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi. Dalla guerra alla fine degli anni '80*, Torino, Einaudi, 1989.
- Harvey D., *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford, Oxford University Press, 2005.
- Passerini L., *Storia e soggettività. Le fonti orali, la memoria*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.
- Rossanda R., *L'anno degli studenti*, Roma, Manifestolibri, 1968.
- Sani R., Ascenzi A. (eds.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2020.
- Santamaita S., *Storia della scuola e delle istituzioni educative*, Milano, Pearson, 2021.
- Scotto di Luzio A., *Nel groviglio degli Anni Ottanta. Politica e illusioni di una generazione nata troppo tardi*, Torino, Einaudi, 2020.

Juri Meda*, Maria Cristina Morandini**, Francesca Davida Pizzigoni***

I piccoli musei della scuola dell’arco alpino tra iniziative di storia pubblica e promozione dell’identità locale****

ABSTRACT: The paper aims to study the small museums of the Alpine School as sites for building a local history of the school, shared with the population through the creation of exhibitions, the reconstruction of the biographies of historical teachers of the country, the collection of oral sources on the school experiences of the inhabitants, campaigns to collect photographs or school supplies to be displayed more or less temporarily in exhibition cases, etc. The research, therefore, focuses in particular on public history initiatives – that is to say, on “bottom-up” participatory history, with the contribution of non-professional historians – promoted within museums located on two distinct sides of the Alps: the Trentino and Alto Adige, on one side, and the Piedmont, on the other. These “places of school memory” are not simple exhibition spaces, but local identity elaboration spaces, able to aggregate around themselves real “communities of memory” and to contribute significantly to the social and cultural resilience of communities in areas at high risk of depopulation. The people who visit these museums are not only visitors, mere spectators of a representation of their school past, but rather co-authors of a great collective narrative, shared with the other members of their own community.

KEYWORDS: History of the school, Local history, Public history, Memory, Places of memory.

* Juri Meda è Professore associato presso l’Università di Macerata. È membro del comitato scientifico di note riviste scientifiche internazionali. È membro del Consiglio tecnico-scientifico dell’Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) di Firenze. ORCID: 0000-0003-0054-3622.

** Maria Cristina Morandini è Professoressa ordinaria presso l’Università di Torino. È membro del gruppo di ricerca Historical area and educational comparison. ORCID: 0000-0002-8797-0629.

*** Francesca Davida Pizzigoni è ricercatrice e coordinatrice della sezione di Scienze dell’Educazione del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell’Educazione dell’Ateneo torinese. ORCID: 0000-0002-9117-4027.

**** Per quanto frutto del lavoro comune degli autori, il presente contributo è da attribuirsi a Juri Meda per quanto concerne i paragrafi 1 e 2, a Francesca D. Pizzigoni per quanto concerne il paragrafo 3 e a Maria Cristina Morandini per quanto concerne il paragrafo 4.

1. Presentazione del campione

Questo lavoro si è basato sull'attività di rilevamento di dati statistici, svolta dall'Osservatorio permanente dei musei dell'educazione e dei centri di ricerca sul patrimonio storico-educativo (OPeN.MuSE), istituito in seno al Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca" dell'Università degli Studi di Macerata nel 2014, che è arrivato ad individuare nel corso di quasi un decennio oltre 70 realtà di questo genere¹. Il censimento – esteso a livello nazionale – evidenziava infatti la presenza di una particolare concentrazione di piccoli musei della scuola e scuole-museo lungo tutto l'arco alpino², sia sul versante occidentale che su quello centro-orientale. Ai fini del presente lavoro, per quanto riguardo il versante trentino e alto-atesino, sono stati presi in esame la Scuola-museo della borgata Lanebach di Gais (Bolzano), il Museo della Scuola di Siror di Primiero (Trento), il Museo della Scuola di Tagusa a Castelrotto (Bolzano) e il Museo della Scuola di Pergine Valsugana (Trento). Abbiamo volutamente estromesso dalla nostra rilevazione il Museo della Scuola di Bolzano, in quanto situato in una città capoluogo di provincia, e i musei della Scuola di Centa San Nicolò (fraz. di Altopiano della Vigolana), Rango (fraz. di Bleggio Superiore) e Ronzone, in provincia di Trento, al fine di prendere in esame un campione equamente rappresentativo della realtà trentina (2) e di quella alto-atesina (2), diverse tra loro.

Per quanto concerne il versante piemontese, invece, sono stati presi in esame la Scuola-museo della borgata Château-Beaulard di Oulx (Torino), la Scuola-museo della borgata Torrette di Casteldelfino (Cuneo), la Scuola-Museo di borgata Maison di Noasca (Torino) e una selezione delle scuole-museo "Beckwith" di alcune borgate rurali della Val Pellice, come quelle di Pramollo e Angrogna (Torino). Nell'immagine che segue è possibile vedere la distribuzione geografica delle realtà museali prese in esame:

¹ URL: <<https://www.unimc.it/cescom/it/openmuse>> [ultimo accesso 10.01.2024].

² Riteniamo opportuno qui fare una precisazione semantica, al fine di chiarire perché distinguiamo i "musei della scuola" dalle "scuole-museo". I "musei della scuola" sono ambienti museali nei quali si ricostruisce artificialmente la scuola di una determinata epoca, esponendone i tipici artefatti materiali, conservati all'interno di specifiche collezioni. Le "scuole-museo", invece, si propongono di preservare (non ricostruire) specifici ambienti scolastici così com'erano un tempo, nella loro ubicazione originaria, come se si trattasse di diorami in scala reale, in cui il tempo si è fermato. Potremmo dire che i "musei della scuola" ricreano artificialmente la scuola del passato, mentre le "scuole-museo" un tempo sono stati realmente delle scuole, mantenute tali e quali. Potremmo dire ancora che i "musei della scuola" raccontano (o dovrebbero raccontare) la storia della scuola in generale, mentre le "scuole-museo" raccontano la storia di una particolare scuola, spesso in profonda connessione con quella della comunità che essa ha servito per un determinato lasso di tempo. Su queste tipologie, cfr. J. Meda, *I «luoghi della memoria scolastica» in Italia tra memoria e oblio: un primo approccio*, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (eds.), *La pratica educativa: storia, memoria e patrimonio. Atti del 1° Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018)*, Macerata, eum, 2020, pp. 301-322.

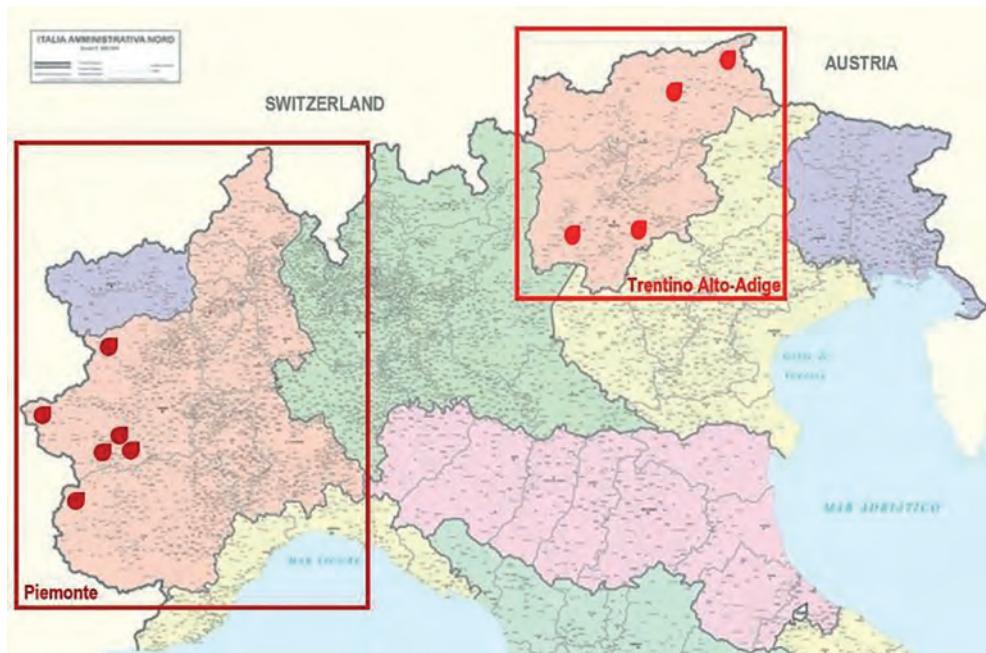


Fig. 1. Mappa della localizzazione dei musei coinvolti nel rilevamento

Possiamo immediatamente osservare che mentre in Trentino Alto-Adige sono stati studiati tre musei della scuola e una scuola-museo (per quanto anche i musei della scuola di Siror e Tagusa siano stati realizzati negli edifici che anticamente ospitavano le scuole del paese), in Piemonte sono state analizzate un'aula ricostruita all'interno di un museo storico e cinque scuole-museo, di cui due “scuole Beckwith”, ovvero le piccole scuole fondate a fine ‘800 da Charles Beckwith nelle più sperdute borgate di montagna delle Valli Valdesi (Pellice, Germanasca e Chisone) al fine di istruire ed educare cristianamente anche i più poveri³. Questo dato risulta già di per sé interessante e su di esso torneremo successivamente.

2. Alcune caratteristiche generali

Nel giugno 2023 è stata somministrata alle realtà museali selezionate una scheda di rilevazione estremamente dettagliata, indispensabile da un lato per costruire un loro *identikit* e dall'altro per comprendere quali e quante inizia-

³ Sulle scuole-museo Beckwith si veda: F.D. Pizzigoni, *The Beckwith School-Museums as a Place of Memory*, «History of Education and Children's Literature», 14, 1, 2019, pp. 91-107.

tive di *public history* esse promuovessero più o meno consapevolmente e con quali risultati.

Questi *identikit* ci hanno consentito di determinare alcune informazioni generali sulle dieci realtà museali oggetto della nostra indagine, ovvero: a) la densità di popolazione; b) l'altitudine; c) la natura giuridica e la forma di gestione; d) l'anno di apertura al pubblico del museo; e) la media annua del numero di visitatori.

2.1 La densità di popolazione

Pergine Valsugana è l'unico comune con una densità di popolazione superiore alle 20.000 unità che abbia promosso un museo della scuola. Il comune di Torre Pellice, in cui ha sede il museo dedicato alla storia valdese al cui interno è stata allestita un'aula scolastica, conta 4.545 abitanti. La frazione Siror di Primiero San Martino di Castrozza conta poco più di mille abitanti. Le altre borgate montane prese in esame hanno una popolazione al di sotto degli 800 abitanti⁴. La borgata alpina di Lanebach, frazione di Gais, sorge in una posizione tra le più ripide e impervie di tutto il territorio, sulle alteure che dominano Villa Ottone. La scuola è circondata ancora oggi dai masi da cui partivano tutte le mattine gli alunni e le alunne che la frequentavano, abitati oggi da circa 12 persone. La borgata di Maison, frazione di Noasca, è invece stata completamente abbandonata negli anni '60 e oggi è ridotta a un paese fantasma.

2.2 L'altitudine

Pergine Valsugana sorge a una altitudine inferiore ai 500 metri sopra il livello del mare e Torre Pellice si trova a 516 metri di altitudine. La frazione Siror di Primiero supera i 700 metri di altitudine. Per il resto, le altre borgate montane prese in esame superano tutte gli 800 metri di altitudine e in un caso raggiungono addirittura i 1.600 metri di quota⁵.

⁴ I dati sono i seguenti: Angrogna 814 abitanti; Pramollo 222 abitanti; Château-Beaulard di Oulx 200 abitanti; Torrette di Casteldefino 157 abitanti; Tagusa 100 abitanti.

⁵ I dati sono i seguenti: Angrogna 800 metri di altitudine; Tagusa 900 mt.; Pramollo 1.071 mt.; Torrette di Casteldefino 1.296 mt.; Château-Beaulard di Oulx 1.387 mt.; Lanebach di Gais 1.541 mt.; Maison di Noasca 1.600 mt.

2.3 La natura giuridica e la forma di gestione

Le 10 realtà museali che hanno costituito il campione dell'indagine sono state promosse in maggior parte da istituzioni pubbliche (60%) e da privati (40%), costituitisi o meno in associazione. In particolare: tre sono di proprietà delle rispettive amministrazioni comunali e gestite in collaborazione con gruppi di volontari (come Lanebach e Pergine Valsugana) o concesse in gestione ad altri enti, come il Parco Nazionale del Gran Paradiso nel caso della scuola-museo di borgata Maison; tre (Angrogna, Pramollo e Torre Pellice) sono di proprietà della Chiesa Valdese e gestite tramite la Fondazione Centro Culturale Valdese; due sono promosse e gestite da piccole associazioni culturali locali, grazie all'aiuto di volontari (a Tagusa l'Associazione Museo di Castelrotto, costituitasi nel 1999, e a Château-Beaulard l'Associazione Château, costituitasi nel 2017); le ultime due (Siror e Torrette) sono promosse e gestite interamente da personale volontario, in larga parte composto da insegnanti in pensione.

2.4 Anno di apertura della realtà museale

Le scuole-museo di Angrogna e Pramollo, fondate rispettivamente nel 1974 e nel 1989, costituiscono le realtà museali più antiche che abbiamo preso in esame. Seguono il Museo della Scuola di Pergine Valsugana, fondato nel 1997, e la scuola-museo di borgata Maison di Noasca, aperta nel 1999. Nel ventunesimo secolo risultano invece aperte le altre realtà: Museo della Scuola di Tagusa (2005); la scuola-museo della borgata Torrette (2010); la scuola-museo della borgata Lanebach (2012); la scuola-museo della borgata Château-Beaulard di Oulx (2017); il Museo della Scuola di Siror di Primiero (2019).

2.5 La media annua del numero di visitatori

La media annuale del numero di visitatori è variabile a seconda delle specifiche realtà museali, in base allo schema seguente:

- Torre Pellice (Torino): 8.000-9.000 visitatori all'anno, di cui il 5% provenienti dal territorio, il 40% da scuole piemontesi, il 15% dal resto d'Italia e il 40 % dall'estero;
- Angrogna (Torino): 8.000-9.000 visitatori all'anno, di cui il 5% provenienti dal territorio, il 40% da scuole piemontesi, il 15% dal resto d'Italia e il 40 % dall'estero;
- Siror di Primiero San Martino di Castrozza (Trento): 2.500-3.000 visitatori all'anno, di cui il 50% provenienti dal territorio e il 50% da fuori;

- Pergine Valsugana (Trento): 2.000 visitatori all'anno, di cui l'80% provenienti dal territorio e il 20% da fuori;
- Pramollo (Torino): 500-1000 visitatori all'anno, di cui il 20% provenienti dal territorio, il 60% dal resto d'Italia e il rimanente 20% dall'estero;
- Tagusa (Bolzano): 400 visitatori all'anno, in genere provenienti dal territorio;
- Lanebach di Gais (Bolzano): 200-400 visitatori all'anno, di cui il 60-70% provenienti dalla provincia di Bolzano;
- Maison di Noasca (Torino): 150 visitatori all'anno, di cui l'85% provenienti dal territorio e il 15% da fuori;
- Torrette di Casteldefino (Cuneo): 50 visitatori all'anno, in genere provenienti dal territorio;
- Château-Beaulard di Oulx (Torino): numero imprecisato di visitatori provenienti dal territorio, dal resto d'Italia e dalla Francia.

I dati sopra elencati ci permettono di osservare come i musei promossi e gestiti da istituzioni pubbliche – com’è ovvio – siano mediamente assai più visitati rispetto a quelli promossi e gestiti da associazioni e volontari. È inoltre interessante notare come mediamente – se si eccettuano le “scuolette Beckwith” promosse dalla Chiesa Valdese, che hanno attivato nel tempo canali di afflusso loro propri – questi musei siano maggiormente frequentati da visitatori provenienti dal territorio (70%), dove per territorio si intende quello del proprio comune e dei comuni limitrofi.

In definitiva, il modello di museo della scuola che emerge da questa rilevazione è collocato in piccole borgate di montagna scarsamente popolate, situate tra gli 800 e i 1.600 metri di altitudine, promosse in genere da istituzioni pubbliche con differenti livelli di sostegno da parte di gruppi di volontari, con una media annua di poco più di 750 visitatori all'anno in larga parte provenienti dal territorio.

Piccoli musei locali, dunque, saldamente legati alla propria comunità, che – sorgendo in località montane – diventano nel corso delle vacanze estive un utile richiamo per i turisti in cerca di un momentaneo diversivo alle camminate in alta quota, nel tentativo di entrare maggiormente in sintonia con il *genius loci* attraverso la conoscenza della storia e delle tradizioni locali.

3. L'impatto delle iniziative di public history nei musei della scuola

Fatte queste osservazioni preliminari e tracciato un *identikit* delle realtà museali coinvolte, possiamo ora considerare quale impatto abbiano tra le attività da esse promosse le iniziative *di public history* e in che cosa esse esattamente consistano.

Questi piccoli musei di montagna fanno effettivamente ricorso alla *public*

history? I dati da noi raccolti lo confermano. Essi ovviamente promuovono visite guidate (in alcuni casi tenute da ex-insegnanti ed ex-scolari) e percorsi didattici per bambini e scolaresche, come ad esempio laboratori di scrittura con pennino e calamaio. Tuttavia, nel corso degli anni, si sono sempre più impegnati nella realizzazione d'una proposta culturale più complessa, ispirata appunto ai principi della *public history* anglosassone – anche se spesso inconsapevolmente e senza particolare rigore scientifico – e articolata in una vasta gamma di attività, consistenti nella realizzazione di mostre temporanee (alcune delle quali rese itineranti in occasione di particolari eventi nel corso della stagione turistica estiva), pubblicazioni, video-documentari e/o docufilm sulla storia della scuola del paese o del territorio, così come nella ricostruzione delle biografie degli insegnanti storici del paese, nella raccolta di fonti orali sulle esperienze scolastiche degli abitanti, in campagne di raccolta delle fotografie o degli oggetti del corredo scolastico da esporre più o meno temporaneamente all'interno del museo e nella organizzazione di incontri culturali rivolti alla cittadinanza. Le attività di *public history* autodichiarate da ognuna delle realtà museali prese in esame sono le seguenti:

- Scuola-museo di Lanebach: ricostruzione delle biografie degli insegnanti storici del paese; raccolta di fonti orali sulle esperienze scolastiche degli abitanti; campagne di raccolta delle fotografie o degli oggetti del corredo scolastico da esporre più o meno temporaneamente all'interno del museo⁶;
- Museo della Scuola “don Francesco Tecini” di Pergine Valsugana: realizzazione di mostre e di pubblicazioni sulla storia della scuola del paese o del territorio; ricostruzione delle biografie degli insegnanti storici del paese; campagne di raccolta delle fotografie o degli oggetti del corredo scolastico da esporre più o meno temporaneamente all'interno del museo; organizzazione di incontri culturali rivolti alla cittadinanza. Sono stati realizzati negli ultimi anni video-documentari, fotografie e servizi sulle televisioni locali, cui si affiancano circa una decina di pubblicazioni⁷;

⁶ Sono state effettuate riprese televisive dalla Rai, trasmesse nelle puntate del settimanale regionale di cultura alto-atesina “Unser Land” di Rai Südtirol *Die ehemalige Bergschule Lanebach* del 03/09/2020 e *Besuch in der ehemaligen Bergschule Lanebach* del 27/10/2022 e nella puntata della trasmissione *Kilimangiaro* del 12/03/2023, disponibile su RaiPlay. È inoltre stato realizzato un volantino bilingue sulla storia della scuola di montagna (*Bergschule*) e sono stati pubblicati alcuni articoli su riviste locali: *Einsame Spitze*, «*Pustertaler Zeitung*», 19, 26 September 2019, pp. 26-27; *Schulalltag früher und heute*, «*Gemeindejournal Gais*», 3, Oktober 2019, pp. 30-31; *Wie's friha wor...*, «*Pustertaler Zeitung*», 14, 13 Juli 2023, pp. 38-39.

⁷ Le pubblicazioni in ordine cronologico sono: M. Manto, *La forza dell'immagine. Uso dei tabelloni didattici a scuola tra Ottocento e Novecento*, Pergine, Publistampa, 2014; M. Manto, M. Lenzi, G. Campestrin, “Il più indispensabile dei benèfici umani istituti”: la Scuola. *Don Francesco Tecini, un prete a servizio dell'istruzione popolare*, Pergine, Publistampa, 2015; M. Corradi, M. Manto, L. Beber, *La scuola e i suoi protagonisti: Agnese Beber, Isabella Casagrande, Armida Magnani, Natalia Salvador*, Pergine, Publistampa, 2019; M. Corradi, M. Manto, M. Carlini, *La scuola e i suoi protagonisti: Antonietta Paoli*, Pergine, Publistampa, 2020; L.

- Museo della scuola di Siror: realizzazione di mostre sulla storia della scuola del paese o del territorio; campagne di raccolta delle fotografie o degli oggetti del corredo scolastico da esporre più o meno temporaneamente all'interno del museo; organizzazione di incontri culturali rivolti alla cittadinanza; realizzazione di album fotografici riguardanti: scolaresche ante e post 1950, insegnanti dal 1850 fino al 1985, edifici scolastici ed aree attigue, eventi particolari come le “feste degli alberi”, inaugurazioni, partecipazione ad eventi e ricorrenze civiche, ecc.
- Museo della scuola di Tagusa: raccolta di fonti orali sulle esperienze scolastiche degli abitanti; organizzazione di incontri culturali rivolti alla cittadinanza; produzione di *depliant* in lingua italiana relativo al museo e trascrizione della testimonianza orale di un'ex-alunna della scuola in lingua tedesca;
- Scuola-museo di Maison: i gestori – rappresentati dal Parco Nazionale del Gran Paradiso – non dichiarano alcuna specifica iniziativa di *public history*, concentrando la propria attività di promozione attraverso la produzione di cartine e opuscoli con indicazioni per arrivare alla scuola tramite i sentieri del Parco Nazionale del Gran Paradiso. A cura di Angelo Paviolo – giornalista e studioso locale, per trentacinque anni anche preside della scuola media di Courgné – è stato pubblicato un volume sulla storia della scuola delle Valli Orco e Soana⁸;
- Scuola-museo di Pramollo: l'ente che gestisce il museo, rappresentato dalla Fondazione Centro Culturale Valdese (capofila del Sistema museale ecostorico delle valli valdesi, di cui la scuola-museo fa parte), ha realizzato racconti di teatro delle ombre per bambini e adulti intitolati *Charles Beckwith, dalle scuolette ai diritti del 1848*, confluiti in un libretto, reperibile in versione on line sul sito del museo valdese⁹;
- Scuola-museo “Odin Bertot” di Angroagna: passeggiate storiche con partecipazione di ex-maestri, intitolate “Scuolette valdesi al di là del Vengie” (30 luglio 2023) e “Giro tra le scuolette” (9 luglio 2022); laboratori per scuole materne e primarie basati su foto e racconti dell’800 e del 900; racconti di

Beber, M. Corradi, M. Manto, *La scuola e i suoi protagonisti: Mario Anderle, Ettore Bettini, Antonio Brogè, Gino Frizzera, Attilio Giurato, Virgilio Tartarotti*, Pergine, Publistampa, 2022; M. Manto, M. Baretta, U. Cattabrimi, T. Raspanti, *A scuola con ago ferri e uncinetto*, Pergine, Publistampa, 2022; *La voce del Museo, 25 anni più uno: buon anniversario Museo della Scuola*, Pergine, Publistampa, 2023; L. Beber, *Dante al Museo della Scuola. Ricordando alcuni illustratori pergesini*, Pergine, Publistampa, 2023; L. Beber, M. Corradi, M. Manto, *La scuola e i suoi protagonisti. Maestre e maestri nelle scuole elementari delle frazioni pergesini*, Pergine, Publistampa, 2023.

⁸ A. Paviolo, *Scuole maestri alunni delle valli Orco e Soana nel ricordo di alcuni protagonisti*, San Giorgio Canavese, Litografia De Joannes, 1993.

⁹ URL: <https://museovaldese.org/wp-content/uploads/2021/02/libretto-BECKWITH_ridotto.pdf> [ultimo accesso: 10/12/2023].

teatro delle ombre per bambini e adulti intitolati *Charles Beckwith, dalle scuolette ai diritti del 1848*¹⁰;

- Aula scolastica ricostruita all'interno del Museo Valdese di Torre Pellice: laboratori per le scuole dell'infanzia e primarie "A scuola con gli zoccoli", utilizzando fotografie e racconti del XIX-XX secolo; racconti di teatro delle ombre per bambini e adulti intitolati *Charles Beckwith, dalle scuolette ai diritti del 1848*;
- Museo della scuola di borgata Torrette: ricostruzione di biografie di insegnanti; raccolte di memorie degli abitanti sulla scuola; raccolta di fotografie e oggetti didattici; organizzazione di giornate di reperimento foto e oggetti di scuola; incontri con figli della ex-maestra; raccolta di fonti orali degli ex alunni degli anni '40-'50.
- Scuola-museo di Château-Beaulard: realizzazione di mostre fotografiche; opuscolo sul museo; articoli su testate locali; pubblicazione del Cahier n. 30 *El pan dou Chatè ou l'î ciòù èl plu bè / Il pane di Chateau è sempre il più bello*, a cura di Renato Sibille con i contributi di Angelo Bonnet, Ines Chalier, Rita Frezet, Andrea Zonato e Giovanni Bressano, nella collana dell'Ecomuseo Colombano Romean di Salbertrand con il contributo economico del Consorzio Forestale dell'Alta Valle di Susa¹¹.

Osservando le attività di *public history* promosse dalle diverse realtà, viene da domandarsi se la *public history* possa effettivamente essere considerata (o diventare) un elemento di valorizzazione di questi piccoli musei. La risposta immediata appare certamente affermativa se si considera che queste iniziative – sorte spesso in maniera quasi spontanea – consentono di non disperdere le fonti per la storia locale (sia documentali sia orali), attraggono nuovi visitatori e fungono da elemento di coesione sociale tra gli abitanti del territorio su cui la realtà museale insiste. Se però tale osservazione muove dal punto di vista scientifico intendendo la *public history* come vera e propria attività di ricerca, nel campo delle scienze storiche, svolta attraverso il contributo di differenti attori e rivolta a un pubblico più vasto possibile¹², allora ci rendiamo conto

¹⁰ Il racconto è accessibile online, URL: <<https://www.youtube.com/watch?v=XQd7fw-WYXQ4>> [ultimo accesso: 10/12/2023].

¹¹ R. Sibille (ed.), *El pan dou Chatè ou l'î ciòù èl plu bè / Il pane di Chateau è sempre il più bello*, Salbertrand, Ecomuseo Colombano Romean, 2018.

¹² Per la definizione scientifica di *public history* si rimanda a *Manifesto della Public History italiana*, disponibile sul sito AIPH, e specificamente alla pagina <<https://aiph.hypotheses.org/3193>> [ultimo accesso 10.01.2024]. Rispetto a studi interpretativi e di approfondimento si rimanda a: S. Noiret, (ed.), *Pratiche nazionali e identità globale*, «Memoria e Ricerca: rivista di storia contemporanea», 18, 37, May-August 2011 (Special issue Public History); S. Noiret, M. Tebeau, G. Zaagsma (eds.), *Handbook of Digital Public History*, Berlin-Boston, De Gruyter Oldenbourg, 2022; F. Herman, S. Braster, M.M. del Pozo Andrés (eds.), *Exhibiting the Past. Public Histories of Education*, Berlin, De Gruyter Oldenbourg, 2022; G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019; G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (eds.), *La*

di quanto talvolta alcune delle attività realizzate dai piccoli musei della scuola dell'arco alpino consistano per lo più in iniziative non del tutto consapevoli e genericamente rivolte alla conservazione della memoria. Esse sembrano puntare più al mantenimento delle tradizioni locali, alla non dispersione di ricordi (materiali o immateriali) e alla genuina volontà di dar vita a iniziative capaci di valorizzare parti della storia territoriale che non alla ricostruzione del passato su base scientifica. In altri termini si evince nella maggior parte dei casi una volontà positiva e genuina di conservazione e condivisione, che però non ha alle spalle un obiettivo di ricerca preciso né una adeguata preparazione. Le iniziative – certamente di grande valore sociale e divulgativo – sono gestite in maniera spontanea, nate quasi più sulla scia di un trasporto emotivo che di una vera e propria riflessione mirata.

Prendendo in analisi altri elementi all'interno della compilazione del questionario di rilevazione che è stato somministrato a tali realtà museali, si può ricavare che lo spontaneismo riscontrato in relazione alla promozione di iniziative di *public history* si può rilevare anche in merito ad altri aspetti della gestione museale. Non vi è sempre ad esempio piena consapevolezza della propria forma museale (rispetto alla differenza tra scuola-museo, mostra permanente, aula-museo, etc.), così come della propria tipologia di esposizione (demo-etno-antropologica o storico-educativa) né del grado scolastico rappresentato all'interno dell'allestimento. Questa sfocatura rispetto ai propri confini identitari – sfocatura che assume un rilievo differente a seconda della tipologia di studio che si intende condurre¹³ – ci può far domandare se esiste una correlazione tra una specifica forma di gestione della realtà museale (per esempio una gestione comunale o al contrario da parte di una associazione culturale e così via) e la piena consapevolezza delle iniziative di *public history*. A un'analisi globale dei dati in nostro possesso grazie al campione analizzato in realtà la risposta sembra essere negativa.

Allo stesso modo il livello di sviluppo delle iniziative di *public history* non sembra correlato alla data di apertura della realtà museale, non andando quindi a confermare l'ipotesi di un possibile graduale incremento di consapevolezza nel tempo.

Certamente invece ci pare di cogliere un legame tra le iniziative di *public history* e l'identità profonda più specifica della singola realtà museale, come si evince dai materiali bilingue prodotti dai musei che si trovano su territori

Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa, Firenze, Firenze University Press, 2022; B. Franco, *Decentralizing Culture: Public History and Communities*, in P. Hamilton, J.B. Gardner (eds.), *The Oxford Handbook of Public History*, New York, Oxford University Press, 2017, pp. 69-86.

¹³ Senza far alcuna considerazione di valore, è evidente che differente rigore è richiesto a una raccolta dati funzionale a una ricerca scientifica in ambito storico-educativo rispetto a una raccolta dati funzionale alla valorizzazione delle iniziative locali oppure allo studio delle tradizioni locali.

strettamente legati alla lingua tedesca (come nel caso dei musei di Lanebach e Tagusa) o dalle iniziative promosse dai musei delle valli piemontesi di confessione valdese in cui gli aspetti scolastici sono strettamente correlati alla storia religiosa e alla storia identitaria della popolazione valdese.

A voler tracciare quindi il quadro di insieme che emerge rispetto al binomio musei della scuola analizzati e iniziative di *public history* possiamo rilevare tre macro-categorie:

- 1) musei che in maniera maggiormente consapevole affiancano iniziative divulgative (racconti di ex insegnanti locali, raccolta di fotografie, etc.) con una cosciente sistematizzazione delle fonti raccolte attraverso l'impegno corale dei cittadini e con l'avvio di una forma di valorizzazione scientifica delle fonti stesse. È questo il caso delle iniziative di catalogazione e scansione di documenti storici, come avviene per esempio nel museo della scuola di Siror. In tal caso si osserva uno sforzo consapevole di progettazione delle iniziative, di messa a sistema di una implementazione nel tempo del progetto stesso e di un livello di meta-riflessione sul materiale raccolto che ci permette di cogliere una sensibilità specifica e un impegno attivo verso la *public history*;
- 2) musei che realizzano iniziative di *public history* (raccolta di fotografie storiche, ricostruzione di biografie di insegnanti, etc.), ma in maniera meno mirata o, per meglio dire, inserita all'interno di una volontà più ampia di valorizzazione del museo della scuola e degli obiettivi ad esso attribuiti. È questo il caso delle realtà museali che presentano la storia della scuola valdese: essa viene vissuta come elemento di forte identità dell'intera popolazione e quindi ogni iniziativa di valorizzazione entra a far parte di un più ampio "progetto-quadro", per così dire, di conservazione della memoria. Gli studi di storia dell'istruzione valdese¹⁴ vengono condotti per approfondire il valore e l'eccezionalità del caso dello sviluppo delle scuole Beckwith e mostrano con chiarezza l'indissolubile correlazione tra storia valdese e storia dell'istruzione, ma non afferiscono a iniziative promosse dai singoli musei della scuola o a attività di *public history*;
- 3) realtà che pur promuovendo attività di *public history* (legate in particolare a passeggiate con ex maestri locali o a raccolta di fotografie e oggetti didattici) le realizzano in maniera più spontaneistica, quasi più come iniziative di promozione locale, di festa condivisa, di raccolta delle tradizioni (come nel caso per esempio del museo di Château-Beaulard) che come azione orientata consapevolmente alla *public history*.

Altre due considerazioni generali si possono fare riflettendo in maniera tra-

¹⁴ G. Ballesio, S. Rivoira, *Leggere, scrivere, cucire. L'istruzione valdese femminile alle valli valdesi nell'Ottocento*, Torino, Claudiana, 2013; C. Bounous, *La Scuola Latina di Pomaretto, una storia complessa e singolare*, Perosa Argentina, LAR Editore, 2021.

sversale e in una visione di insieme rispetto ai dati emersi dalle schede di censimento somministrate a queste dieci realtà.

La prima afferisce strettamente alla riflessione storico-educativa. Quali conoscenze relative alla storia dell'educazione emergono dalle rappresentazioni offerte da questi musei e dalle loro attività di *public history*?

Globalmente emerge una focalizzazione sulla realtà scolastica di un determinato periodo storico (in particolare fine Ottocento e prima metà del Novecento) e di un determinato grado scolastico (elementare). Ma si tratta di un approfondimento – certamente significativo – sulla realtà locale (e quindi su ambiente scolastico di un determinato luogo, sui suoi arredi, sui suoi docenti, in parte sui suoi sussidi e sulla sua didattica, sulle prassi scolastiche quali canti, passeggiate didattiche, orari, ritualità, giochi, e così via), ma non di una reale narrazione museale legata alla storia della scuola. O per meglio dire, il contesto locale non viene inserito all'interno del contesto nazionale. La realtà scolastica trasmessa dalla singola realtà museale non tiene generalmente conto del sistema scolastico nazionale, dei relativi obblighi di legge, dei programmi scolastici. Rappresenta quindi un focus su un particolare senza correlarlo con il generale. Senza evidenziare quindi lo sviluppo locale di un sistema scolastico nazionale, il reale radicamento più o meno sviluppato, le distanze tra sistema ideale rappresentato dalla legge e sistema reale rappresentato dalla vita scolastica locale. Questa considerazione ci spinge a porci più di un interrogativo. Quale contributo allo studio della storia dell'istruzione e dell'educazione apportano tali realtà museali? Potrebbe avere un qualche valore (espositivo, divulgativo o scientifico) sviluppare quadri logici capaci di correlare particolare e generale al fine di rafforzare la divulgazione al pubblico di conoscenze di storia della scuola? Oppure una operazione di questo tipo esula dalla specificità dei musei scolastici locali e in qualche modo li farebbe deviare rispetto ai compiti ad essi attribuiti (auto-attribuiti oppure convenzionalmente attribuiti dalla comunità scientifica che studia tali realtà museali)?

La seconda considerazione attiene invece in modo specifico al ruolo che ha o può avere la *public history* rispetto a queste specifiche realtà di musei della scuola: essa è *motore* di promozione di tali musei oppure è *impatto* del loro operato? Per meglio dire: le azioni di *public history* permettono ai musei della scuola di attirare l'attenzione di visitatori e di essere quindi maggiormente conosciuti e visitati? Oppure sono invece conseguenza di una attività già consolidata di collaborazione tra attori del territorio e conseguenza di una visibilità del museo stesso che negli anni ha già saputo farsi conoscere e, come esito, può raccogliere i frutti spontanei di questo impegno e semplicemente sistematizzare i risultati (le mostre di fotografie quindi, a titolo di esempio, come risultato di una spontanea volontà di condivisione da parte di pubblico che si sente già coinvolto e non invece come azione di stimolo per la partecipazione del pubblico al fine di attirare attenzioni ed energie nuove)? La mancata correlazione che sembra emergere dai dati del nostro campione tra il numero di visitatori

e le azioni di *public history* realizzate pare farci propendere per una risposta che disgiunge i risultati in termini di visite con le attività. Ma per rispondere in maniera maggiormente adeguata a tali domande si rende necessario riservarci di rimandare la riflessione finale a quando si disporrà di una maggiore mole di dati o a quando le attività di rilevazione potranno essere corredate da specifiche attività di ricerca sul territorio in grado di farci entrare in contatto diretto con attori, materiali, iniziative di queste realtà (in questa fase le schede sono state compilate dai referenti stessi dei musei).

4. Conclusioni

Questi “luoghi della memoria scolastica” – in conclusione – non sono semplici spazi espositivi, ma spazi di elaborazione dell’identità locale, in grado di aggregare intorno a sé vere e proprie “comunità di memoria” e di concorrere significativamente alla tenuta sociale e culturale di comunità in aree a grave rischio di spopolamento. I fruitori di questi spazi appartengono sostanzialmente a due categorie: a) i “visitatori”, meri spettatori di una rappresentazione del passato scolastico, in genere turisti non appartenenti alla comunità locale; b) quelli che potremmo definire “coadiuvanti” in quanto prestano attivamente la propria collaborazione ai curatori museali, divenendo coautori di una grande narrazione collettiva, condivisa con gli altri membri della comunità alla quale appartengono. Le attività di *public history* sono realizzate insieme ai “coadiuvanti”, che – in quanto membri della comunità – sono interessati a ricostruirne la storia. Le altre forme di fruizione museale più tradizionali, invece, sono praticate da coloro i quali – sia per la propria estraneità al contesto che per la provvisorietà della loro presenza sul territorio – sono più che altro interessati ad assistere a quella storia come mera forma di intrattenimento culturale.

Nelle nostre premesse abbiamo dichiarato di limitarci all’analisi di una selezione di piccoli musei della scuola e scuole-museo disseminati lungo tutto l’arco alpino. Cosa succederebbe tuttavia se estendessimo la nostra analisi a tutto il territorio nazionale? I risultati della nostra indagine sarebbero confermati o meno? Essi sono l’esito dei particolari attributi delle realtà museali disseminate lungo l’arco alpino? La peculiare morfologia di quei territori e le condizioni di storico isolamento delle comunità che li abitano hanno impattato sulla rappresentazione del passato scolastico lì messa in scena? In quale misura?

Analizzando queste dieci realtà museali abbiamo potuto osservare che il 70% di esse sono collocate in piccole borgate di montagna abbandonate o scarsamente popolate (non più di 800 abitanti) e situate tra gli 800 e i 1.600 metri di altitudine. Abbiamo già osservato anche come il 90% di questi spazi museali siano stati allestiti all’interno di vecchi edifici scolastici, abbandonati

o destinati ad altro uso dopo la loro chiusura a causa del progressivo esaurimento degli alunni. Le piccole scuolette di montagna aperte in questi luoghi impervi a partire da un certo momento ad opera di benefattori privati (si pensi a Beckwith) o delle amministrazioni locali avevano rappresentato una vera e propria conquista di civiltà per popolazioni come quelle montane storicamente private dei servizi essenziali. Esse hanno costituito un segno del progresso, un avamposto di cultura dove il sapere e la conoscenza non avevano mai potuto diffondersi. Non a caso le “scuolette Beckwith” erano state soprannominate *université des chèvres*, sia perché erano destinate ai figli di montanari ritenuti per l'appunto “ignoranti come capre” sia perché solo coloro i quali erano abili come capre ad arrampicarsi poteva raggiungerle in luoghi tanto impervi.

A un certo punto, tuttavia, l'estensione capillare del sistema scolastico nazionale a tutte le località, anche a quelle più isolate, aveva cessato di costituire una priorità per lo Stato italiano e la cessazione di tale spinta propulsiva – unita al progressivo spopolamento delle aree montane – aveva condotto alla definitiva chiusura di quelle scuole. Le piccole comunità montane venivano così a perdere non solo un servizio essenziale, ma un luogo di elaborazione dell'identità locale. Quella funzione, tanto più fondamentale per comunità tanto piccole, a distanza di un certo numero di anni, tornava in qualche modo ad essere attribuita a quegli stessi locali, attraverso l'istituzione di un museo della scuola o di una scuola-museo. Un vero e proprio “presidio della memoria” attraverso il quale il passato della comunità viene tramandato alle sempre meno numerose generazioni successive, affinché abbiano coscienza di ciò che è stato, del privilegio di cui la comunità ha goduto per un certo periodo di tempo e che poi è stato perso.

La scuola, in questi processi di elaborazione della memoria collettiva, così come pure la chiesa, costituisce la testimonianza più limpida del prestigio di una comunità il cui lento inesorabile declino si può contrastare con la rivitalizzazione del passato e la conseguente rigenerazione identitaria. Fin dove lo sguardo scientifico del ricercatore deve spingersi quando studia queste realtà? Deve fermarsi ad apprezzare lo sforzo di approfondimento del singolo caso-studio locale offerto da questi musei della scuola oppure è bene che abbia la curiosità di comprendere il contributo di ciascuna realtà collocandola in un quadro più ampio di conoscenza di storia della scuola nazionale?

E, riferendosi specificamente alle iniziative di *public history*, è opportuno cogliere le iniziative promosse dai singoli piccoli musei della scuola apprezzandone la visione spontanea che è poi specchio reale della popolazione locale, del suo territorio, della sua storia, oppure potrebbe essere interessante condividere una sorta di modello di iniziativa di *public history* progettata in maniera condivisa con la popolazione locale e con chi gestisce i singoli musei ma definita su basi scientifiche, per supportare una sorta di “professionalizzazione” di tali musei e delle azioni di *public history* da essi proposte (in modo, anche, in futuro da poter studiare i risultati ottenuti localmente dall'applicazione di un

medesimo modello per ricavarne dati circa le diverse sensibilità, le diverse specificità e le diverse velocità espresse da uno specifico territorio o da specifiche realtà museali)?

Queste prime considerazioni generali e le ipotesi di lavoro che ne sono scaturite evidenziano la parzialità dei risultati ai quali siamo giunti al termine di questa ricerca e mostrano le molteplici direzioni nelle quali lo studio del complesso rapporto tra piccoli musei della scuola e *public history* potrebbe dipanarsi.

Bibliografia

- Ascenzi A., Covato C., Meda J. (eds.), *La pratica educativa: storia, memoria e patrimonio. Atti del 1º Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018)*, Macerata, eum, 2020.
- Ballesio G., Rivoira S., *Leggere, scrivere, cucire. L'istruzione valdese femminile alle valli valdesi nell'Ottocento*, Torino, Claudiana, 2013.
- Bandini G., Bianchini P., Borruso F., Brunelli M., Oliviero S. (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022.
- Bandini G., Olivero S. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Bounous C., *La Scuola Latina di Pomaretto, una storia complessa e singolare*, Perosa Argentina, LAR Editore, 2021.
- Hamilton P., Gardner J.B. (eds.), *The Oxford Handbook of Public History*, New York, Oxford University Press, 2017.
- Herman F., Braster S., del Pozo Andrés M.M. (eds.), *Exhibiting the Past. Public Histories of Education*, Berlin, De Gruyter Oldenbourg, 2022.
- Noiret S. (ed.), *Pratiche nazionali e identità globale*, «Memoria e Ricerca: rivista di storia contemporanea», 18, 37, May-August 2011 (Special issue Public History).
- Noiret S., Tebeau M., Zaagsma G. (eds.), *Handbook of Digital Public History*, Berlin-Boston, De Gruyter Oldenbourg, 2022.
- Paviolo A., *Scuole maestri alunni delle valli Orco e Soana nel ricordo di alcuni protagonisti*, San Giorgio Canavese, Litografia De Joannes, 1993.
- Pizzigoni F.D., *The Beckwith School-Museums as a Place of Memory*, «History of Education and Children's Literature», 14, 1, 2019, pp. 91-107.
- Sibile R. (ed.), *El pan dou Chatè ou l'î ciòù èl plu bè / Il pane di Chateau è sempre il più bello*, Salbertrand, Ecomuseo Colombano Romean, 2018.

Carlos Menguiano-Rodríguez*, Francisca Comas-Rubí**

Patrimonio archivístico e historia pública: crónica de una experiencia***

ABSTRACT: Traditionally, archives have had the preservation of historical documentation as their main objective, but the so-called “boom” in public history –which has been developing for several decades– seems to have begun to influence the logic in which the archives understand their own role. In consequence, some of these institutions begin to value their collections from a patrimonial and didactic perspective, fostering actions to make these collections more visible and offer them to wider audiences. In certain cases, these initiatives are linked to public history practices, when archives become promoters of dialogue and cooperation between academics, local communities, and audiences. In this paper, we will present one of these cases: a collaborative experience with General Archive of the Consell of Mallorca, based on the principle of shared authority. The result has been an exhibition, an illustrated publication, several dissemination conferences and didactic activities, and a crowdsourcing project which we are currently developing.

KEYWORDS: public history of education, historical-educational heritage, state archives, exhibition, summer camps.

1. *Introducción*

Este artículo tiene como objetivo presentar una experiencia colaborativa en la que hemos participado haciendo historia de la educación *con* y *para* colectivos no académicos. Se trata de una colaboración llevada a cabo entre el Grupo

* Carlos Menguiano-Rodríguez is a PhD student in the University of Alcalá. His primary line of research is focused on the professional identities and school practices of Spanish primary teachers during the 1920s and 1930s, using little-known personal archives as main sources. ORCID: 0000-0003-0823-6141.

** Francisca Comas-Rubí is Professor of Theory and History of Education at the University of the Balearic Islands. Principal researcher of the UIB Educational History Studies Group. Director of the Department of Pedagogy and Specific Didactics of the UIB. ORCID: 0000-0001-5685-5823, Universitat de les Illes Balears /GEDHE, xisca.comas@uib.es.

*** Este artículo se ha realizado en el marco del proyecto PID2020-113677GB-I00 financiado por el MCIN/AEI/ 10.13039/501100011033; y con la ayuda FJC2021-046940-I financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR.

de Estudios de Historia de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares (GEDHE) y el Archivo General del Consell de Mallorca (AGCM), en el marco del proyecto de investigación «*Historia pública de la educación en España (1970-2020). Percepción social, memoria colectiva y construcción de imaginarios sobre los docentes y sus prácticas*». Esta colaboración fue iniciada por petición del AGCM con el objetivo de dar a conocer el valor patrimonial de sus fondos. En los párrafos que siguen, expondremos el origen y contexto de este proyecto colaborativo, las decisiones tomadas durante varios meses de trabajo, los resultados obtenidos, la continuidad actual del proyecto y algunas reflexiones que nos hemos planteado como historiadores de la educación interesados en trabajar *con, por y para* el público.

2. *Origen y Contexto de una Experiencia Colaborativa*

Desde sus orígenes en el año 2002 y bajo la dirección del Dr. Bernat Suñeda García, el GEDHE¹ ha tenido entre sus objetivos esenciales la difusión del conocimiento histórico-educativo generado por sus investigadores, desarrollando numerosas actividades de transferencia a la sociedad. En 2021, con el fin de facilitar esta labor de transferencia, los integrantes del grupo crearon el *Laboratorio del Patrimonio Histórico-educativo*², que en el presente actúa conjuntamente con el GEDHE como plataforma para dinamizar actividades colaborativas con agentes no académicos, dándoles difusión mediante el uso de redes sociales como Twitter³ o Facebook⁴.

En la misma línea de actuación, y en colaboración con otros investigadores de diferentes universidades españolas y extranjeras, el GEDHE también está liderando desde el año 2020 un proyecto de investigación centrado en la historia pública de la educación en España y su influencia en la construcción imaginarios colectivos, ya mencionado previamente. Este proyecto no sólo tiene por objetivo analizar históricamente el desarrollo de la historia pública de la educación en nuestro país, sino también intervenir en este campo experimentando con nuevas formas de hacer historia de la educación *con, por y para* el público. En este sentido, la trayectoria del grupo en el desarrollo de actividades de transferencia de conocimientos histórico-educativos para un público

¹ *Grupo de Estudios de Historia de la Educación*. Universidad de las Islas Baleares. URL: <<https://gedhe.uib.es/>> [último acceso: 14/02/2024].

² *Laboratori del Patrimoni Historicocreatiu*, Universidad de las Islas Baleares. URL: <<https://patrimonihistoricoeducatiu.uib.cat/>> [último acceso: 14/02/2024].

³ *Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (IRIE-UIB)*, Twitter. URL: <<https://twitter.com/gedheuib>> [último acceso: 14/02/2024].

⁴ *Grup d'Estudis d'Història de l'Educació*, Facebook. URL: <<https://www.facebook.com/gedhe.uib>> [último acceso: 14/02/2024].

no experto está avalada por numerosas exposiciones, productos histórico-educativos y actividades de difusión realizados en colaboración con entidades no académicas en la última década. A modo de ejemplo, podemos mencionar algunas exposiciones fijas como «L’Escola de Pràctiques. 175 anys d’història», «L’escoltisme: cent anys d’un projecte educatiu jove (1907-2007)», «Una imatge, una historia» o «Los orígenes de la educación vial en Mallorca», todas ellas visitables en la web del grupo⁵, o las itinerantes realizadas en colaboración con el Archivo y Museo de la Educación de las Islas Baleares (AMEIB): «L’Escola franquista» y «L’Escola: descrobrir, fer i conviure»⁶.

Como consecuencia de todas estas actividades de trasferencia y difusión del conocimiento y el patrimonio histórico-educativo realizadas por el GEDHE, y de su presencia en medios de comunicación y redes sociales, la directora del AGCM tomó la iniciativa de contactar con nosotros a finales del 2022, ofreciéndonos un proyecto de colaboración. Como ella misma nos relataba, desde su creación en 1983, el AGCM venía organizando pequeñas muestras de documentos en sus instalaciones, dado que «una las funciones del Archivo General y de los archivos públicos es difundir los fondo» que custodian.⁷ Sin embargo, en los últimos años, el propio archivo había tomado conciencia de la necesidad de ampliar esta estrategia de difusión y reivindicar la labor de dicha entidad ante la sociedad mallorquina, con la finalidad de modificar la percepción general que ésta tiene del AGCM, ya que, como reconoce la propia directora, «muchá gente lo identifica con un archivo administrativo, cuando también tiene una parte histórica. Nos identifican con un almacén de documentación [...]»⁸ alejado de su utilidad social, «piensa que un archivo es únicamente para investigadores» y que «si no es un profesor o un investigador, no puede venir y preguntar por un tema»⁹ de su interés. Por tanto, aunque existe una parte de gestión y de investigación en los roles del AGCM, la directora consideraba que también era necesario «que la gente valore este patrimonio» conservado, a pesar de que en general «cuesta un poco esta visión del archivo como centro cultural que pueda llevar a cabo esa difusión»¹⁰. Con el propósito de acercar a la sociedad a su patrimonio documental y a las funciones sociales del propio archivo, así como de satisfacer «una demanda de conocer

⁵ Grupo de Estudios de Historia de la Educación, *Exposiciones*, Universidad de las Islas Baleares. URL: <<https://gedhe.uib.es/Activitats-i-difusio/Exposicions/>> [último acceso: 14/02/2024].

⁶ *Museu de l’Educació de les Illes Balears*, Govern Illes Balears. URL: <https://www.caib.es/sites/arxiuimuseu/ca/que_es_ameib-1854/> [último acceso: 14/02/2024].

⁷ Los antecedentes de esta iniciativa han sido relatados por la propia directora en una entrevista concedida al GEDHE durante las fases finales del proyecto: M. del M. Gaita Socias, *Entrevista*, grabada por C. Menguiano Rodríguez el 14/11/2023 en Palma de Mallorca, min. 0:26.

⁸ Ivi, min. 10:08.

⁹ Ivi, min. 10:51.

¹⁰ Gaita Socias, *Entrevista*, min. 11:28.

el pasado»¹¹, esta institución comenzó en 2021 con la idea de realizar «una exposición anual para dar a conocer un fondo concreto»¹², la cual se realizaría fuera de las instalaciones del archivo. Dicha exposición contemplaba también la posibilidad de actividades paralelas, como la publicación de un catálogo que incluyese la relación de la documentación expuesta para que las personas interesadas pudiesen conocer dichos fondos¹³, así como la organización de visitas y conferencias. Para todo ello, el archivo también concebía la posibilidad de un comisariado externo que ayudase en la organización de estas actividades.

Pronto, la directora tomó conciencia de las dificultades de estas actividades de difusión del patrimonio archivístico, pues, como ella misma reconoce: «yo que vengo del mundo del arte, de los museos, me di cuenta de la dificultad de las exposiciones de patrimonio documental porque, claro, un documento en una vitrina es un documento que es poco atractivo, visual»¹⁴, con la dificultad añadida de que, generalmente, los documentos conservados no permiten una interacción directa con el público por motivos de conservación. Asimismo, también reconocía la dificultad que suponía un comisariado dirigido exclusivamente por historiadores académicos con poca experiencia en el montaje de exposiciones y que generalmente parten de «punto de vista de un especialista que está muy acostumbrado a redactar textos y hacer un discurso que para el público general no es tan atractivo»¹⁵.

Por este motivo, el archivo se plantea contactar con el GEDHE para iniciar el proyecto de colaboración que nos ocupa, pues «el GEDHE tenía experiencia previa en difusión»¹⁶ del patrimonio histórico que la directora había seguido a través de las redes sociales. Es entonces cuando el archivo propone una colaboración con la Universidad para realizar un proyecto, con el fin de revalorizar y difundir alguno de sus fondos de temática histórico-educativa. Los objetivos de este proyecto serían, en primer lugar, promover el valor patrimonial de las colecciones conservadas en el AGCM. En segundo término, facilitar la accesibilidad a estos fondos al público general, mediante iniciativas de musealización de ese patrimonio. Y, por último, favorecer el uso de ese patrimonio archivístico con fines formativos y didácticos. Dicho proyecto se planteó desde un inicio bajo el principio colaborativo de una autoridad compartida entre el AGCM y el GEDHE, según el cual se procedería a negociar y decidir conjuntamente sobre todos los aspectos de las actividades a desarrollar.

¹¹ Ivi, min. 20:03.

¹² Ivi, min. 01:21.

¹³ Ivi, min. 04:02.

¹⁴ Ivi, min. 02:10.

¹⁵ Ivi, min. 06:35.

¹⁶ Ivi, min. 07:15.

3. Una exposición sobre colonias escolares como punto de partida

La primera decisión tomada conjuntamente fue la selección del fondo de temática histórico-educativa sobre el cuál se desarrollaría nuestro proyecto. Se determinó que la intervención se enfocaría en uno de los fondos documentales del archivo, el dedicado a las Colonias Escolares de la Diputación de Baleares entre 1893 y 1936. La primera razón de esta decisión fue, por una parte, el gran potencial expositivo que dotaba la variedad, riqueza y valor patrimonial de dicho fondo. Algo de lo que era consciente el propio AGCM, pues en palabras de su directora, «se decidió el tema de las colonias escolares porque es un fondo muy atractivo, porque incluye muchas fotografías, y también dibujos de los niños [...]», siendo un fondo que «ya tenía ese componente visual que lo facilitaba»¹⁷. La segunda razón, fue el conocimiento previo del archivo de los «varios artículos de temas que estaban relacionados con esta documentación»¹⁸ publicados por el personal investigador del GEDHE en la última década¹⁹.

Una vez acotado el fondo a utilizar, se acordó también el modo en el que se llevarían a cabo los objetivos propuestos. El proyecto se llevaría a cabo alrededor de una actividad principal: una exposición sobre la memoria e historia de estas colonias escolares, que sería diseñada de forma conjunta, quedando el discurso científico de la misma a cargo del GEDHE. Además, se planificaron una serie de actividades complementarias alrededor de la exposición, con las cuales se tratarían de alcanzar los fines de revalorizar el patrimonio documental del AGCM, haciéndolo accesible, promoviendo su uso didáctico y generando un marco participativo que conectase este patrimonio histórico-educativo con la memoria colectiva de este tipo de experiencias educativas en la comunidad local.

La exposición se emplazaría en un espacio expositivo del Consell de Mallorca, el Centro Cultural de la Misericordia, edificio histórico situado en el corazón de la ciudad de Palma. Esta ubicación suponía dos ventajas. Por una parte, una mayor accesibilidad para el público general. Por la otra, una conexión directa del lugar con el tema de la exposición, puesto que el propio edificio de la Misericordia había tenido un papel relevante en el desarrollo

¹⁷ Gaita Socias, *Entrevista*, min. 03:45.

¹⁸ Ivi, min. 08:03.

¹⁹ F. Comas Rubí, X. Motilla Salas, B. Sureda García, *Iconografía y representación gráfica de las colonias escolares de la Diputación de Baleares. Una aproximación a través del análisis de las fotografías de las memorias*, «Revista Española de Pedagogía», 69, 250, 2011, pp. 445-462; B. Sureda García, F. Comas Rubí, *La transición en los modelos de la pedagogía del ocio a finales del franquismo a través de fuentes fotográficas: las colonias de verano de Can Tàpera en Baleares*, «Educação», 25, 2013, pp. 159-176; T. Llinàs Ferrà, B. Sureda García, *L'escola de vacances: la memòria gràfica de les colònies escolars de la Transició democràtica a les Illes Balears*, en F. Comas Rubí, S. González Gómez, X. Motilla Salas, B. Sureda García (eds.), *Imatges de l'escola, imatge de l'educació*, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, 2014, pp. 185-198.

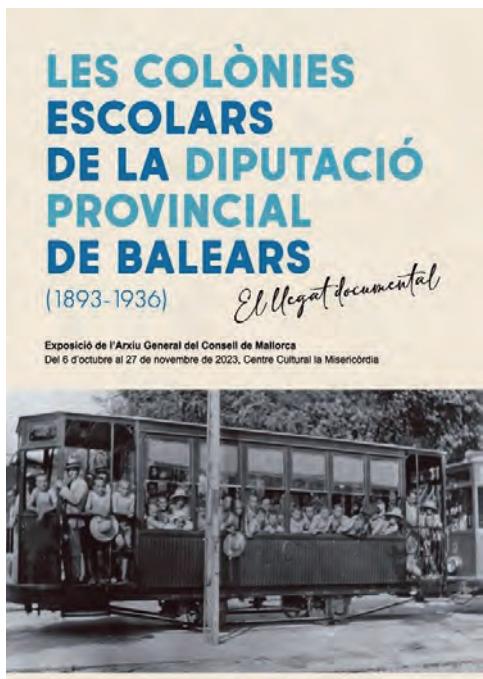


Fig. 1. Cartel de la Exposición [AGCM & GEDHE]

Dicho marco narrativo quedaría también reflejado en el diseño de la muestra, la cual se hizo en colaboración con el archivo durante todas las etapas de producción. La estructura final de la exposición evolucionó alrededor de tres elementos diferenciados: doce paneles expositivos, seis ampliaciones fotográficas procedentes del fondo en cuestión y cuatro vitrinas con documentación original (Fig. 2).

En primer lugar, se proyectaron los doce paneles en los que se articulaba el discurso de la exposición, redactado principalmente por el GEDHE. Los primeros paneles se ocupaban de presentar la muestra, ofreciendo un breve contexto histórico sobre el origen de estas colonias escolares, su implantación en Mallorca y su evolución progresiva en la isla, desde una concepción meramente higienista²⁰ hasta un discurso más pedagógico²¹, presentando también

²⁰ P. L. Moreno Martínez, *The Hygienist Movement and the Modernization of Education in Spain*, «Paedagogica Historica», 42, 6, 2006, pp. 811-814.

²¹ M. Jaume Campaner, *Les colònies escolars al Port de Sóller (1893-1936)*, en IV Jornades d'Estudis Locals de Sóller: *Societat, Geografia, Medi Ambient, Natura i Territori, Història, Patrimoni i Art i Cultura Popular*, Sóller, Ajuntament de Sóller, 2010, pp. 42-46. Este historiador local realizó un trabajo documentación sorprendente sobre las colonias escolares en Mallorca que resultó de gran ayuda para desarrollar parte del discurso narrativo de la exposición.

de estas colonias escolares, pues era con frecuencia el punto de partida de los grupos de colonos. De este modo, el emplazamiento de la exposición en dicho edificio permitiría, no solo una mayor afluencia de público, sino también la posibilidad de recuperar parte de la memoria e historia de la Misericordia.

La exposición se concibió bajo el título «Las Colonias Escolares de la Diputación Provincial (1893-1936): El Legado Documental» (Fig. 1). Éste fue consensuado con el AGCM y ponía énfasis en el valor patrimonial de los documentos custodiados por el archivo, que era objetivo principal del proyecto. A la vez, dicho título asumía el marco narrativo de la propia exposición, siendo una de las directrices del archivo la de mostrar el fondo conservado y reivindicar su utilidad para relatar la experiencia histórica de estas colonias.

a los educadores y educadoras responsables de estas actividades desde sus inicios –finales del siglo XIX– hasta el inicio de la Guerra Civil Española. Sin embargo, el punto central del discurso de la exposición se centraría en reflejar cómo era la vida en estas colonias, cómo se organizaban, qué lugares visitaban los diferentes grupos, etc. Todo ello a través de los testimonios documentales conservados en el archivo. De este modo, los paneles mostraban ejemplos del día a día en las colonias, los diarios que escribían los niños, las excursiones que realizaban, los diferentes juegos en los que los colonos participaban, las canciones que amenizaban los paseos y las comidas, la importancia dada a la alimentación y las características de la dieta en estas colonias, así como los edificios y espacios en las que estas actividades extraescolares se desarrollaban. Los breves textos informativos fueron siempre acompañados de material gráfico, el cual era el protagonista indiscutible de la mayoría de los paneles²² (Fig. 3).



Fig. 2. Salón de la Exposición [GEDHE]

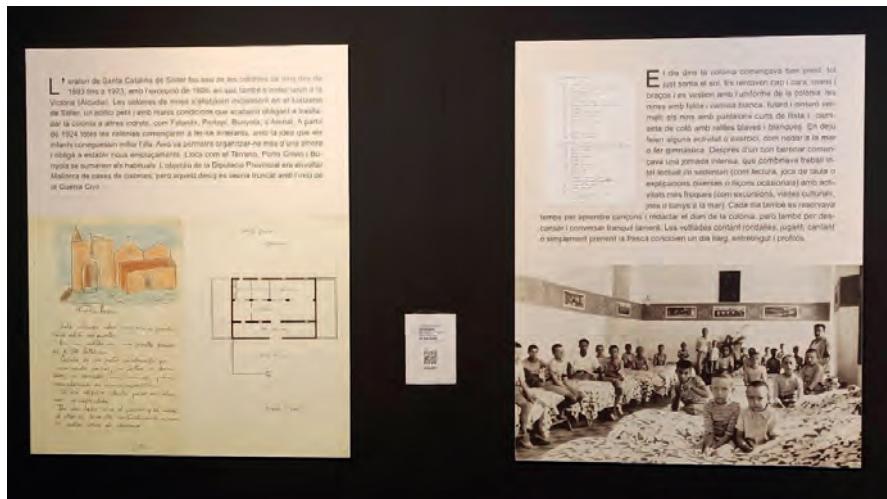


Fig. 3. Un Ejemplo de los Paneles Expuestos [GEDHE]

²² Una reproducción digital de los paneles de la exposición puede consultarse en: *Exposició: les colònies escolars de la Diputació de Balears (1893-1936). El llegat documental*, Universidad de las Islas Baleares, 2023. URL: <<https://historiaeducacionsocial.uibvirtual.es/exposicio-les-colonies-escolars-de-la-diputacio-de-balears-1893-1936-el-llegat-documental>> [último acceso 10/02/2024].



Fig. 4. Disposición y Reproducción de algunas de las Fotografías Ampliadas [AGCM & GEDHE]

Además, de estos doce paneles, el diseño de la exposición contempló dos estrategias adicionales para exhibir la riqueza del fondo documental en cuestión. La primera vino motivada por la cantidad y calidad del archivo fotográfico de este fondo de colonias, circunstancia debía aprovecharse, teniendo en cuenta los objetivos del proyecto. Por ello, se decidió dar un mayor protagonismo a estas fotografías mediante la selección consensuada de seis fotografías icónicas, que representarían la primacía de las excursiones y paseos, la importancia de la alimentación o del ejercicio físico, y la relación que los grupos de colonos establecían con el entorno, las costumbres y tradiciones de los lugares visitados. Estas fotografías serían ampliadas y reproducidas en marcos independientes, situados entre los paneles informativos, con la intención de aportar un discurso visual que complementase la línea argumental de la exposición (Fig. 4).

La segunda estrategia respondía al propósito de conectar a la audiencia de la exposición con el patrimonio documental custodiado en el archivo, aprovechando la ingente cantidad de materiales de gran valía pertenecientes al fondo en cuestión. Por ello, se realizó una selección de documentos originales, los cuales serían depositados y expuestos en cuatro vitrinas. El proceso de



Fig. 5. Muestra de algunas de las Vitrinas [GEDHE]

selección también se realizó en estrecha colaboración con el archivo, atendiendo a criterios de valor patrimonial, informativo y expositivo, así como a las restricciones de conservación de los diferentes documentos. Finalmente, dicha selección trató de representar la variedad de los vestigios documentales conservados de estas colonias, eligiéndose entre las diferentes memorias, diarios de los colonos, documentación administrativa –como telegramas, misivas o facturas de material, medios de transporte o alimentos– y algunas fotografías y postales (Fig. 5).

Una vez decidida la estructura y línea argumental de la exposición conforme a los objetivos del AGCM, y revisados los textos y materiales que se utilizarían, se procedió al diseño de los paneles, para lo cual hubo varias reuniones en las que participaron el AGCM, el GEDHE y una empresa de diseño y edición encargada de maquetar el producto final. En estas reuniones, se priorizó que los paneles fuesen accesibles, informativos, claros y muy visuales. Finalmente, una vez acabados y editados los diferentes elementos expositivos, también se realizó el montaje en colaboración con el propio archivo, señalando la mejor ubicación de los materiales impresos y la disposición de los documentos en las

vitrinas. Finalmente, la exposición se inauguró el día 6 de octubre de 2023 y estuvo abierta al público hasta el 27 de noviembre de 2023, logrando una considerable repercusión en prensa local y un reportaje televisivo en el noticiero de la televisión autonómica²³.

4. Creando un marco participativo: actividades complementarias en torno a la exposición

La producción de esta exposición era una de las metas del proyecto, pero no su culminación. Desde el inicio de esta experiencia, se planificaron conjuntamente diversas actividades paralelas en colaboración con el AGCM, con el objetivo de dinamizar la exposición, interesar tanto a público general como especializado, e implicar a nuestra comunidad universitaria alrededor de esta experiencia.

La primera de estas actividades previstas fue la elaboración de una publicación ilustrada que sirviese como testimonio de la exposición final²⁴, desempeñando también la función de catálogo de la exposición solicitada por el archivo, siendo de utilidad, tanto para el público general como para investigadores interesados en el tema. Dicha publicación estaba programada por el AGCM como parte integral de su iniciativa de difusión de su patrimonio archivístico, pero su contenido fue también pactado con el GEDHE. Finalmente se decidió que esta publicación recogería varios elementos: en primer lugar, el discurso textual completo de la exposición, en el que se reivindica el valor patrimonial e histórico de los materiales conservados en el AGCM. En segundo lugar, la reproducción de numerosos materiales gráficos pertenecientes al fondo, incluyendo algunos no presentes en la exposición, todos ellos identificados con una descripción y su signatura archivística. (Fig. 6). En tercer lugar, se adjuntaba un apéndice en el que el AGCM aportaba la información del fondo y un exhaustivo índice de todos los expedientes con sus descripciones y signaturas topográficas (Fig. 7).

La segunda de las actividades previstas en colaboración con el archivo fue la programación de varias conferencias de divulgación acerca de la experiencia histórica de las colonias, impartidas por especialistas en la materia (Fig. 8). Este ciclo de conferencias se desarrolló en un espacio acondicionado en la misma sala donde se ubicaba la exposición (Fig. 9), y fueron presentadas y

²³ IB3N, *La Misericòrdia de Palma acull una exposició sobre les primeres colònies d'estiu organitzades a Mallorca*, 12/10/2023. URL: <<https://ib3.org/la-misericordia-de-palma-acull-una-exposicio-sobre-les-primeres-colonies-destiu-organitzades-a-mallorca>> [último acceso 10/02/2024].

²⁴ F. Comas Rubí, C. Menguiano Rodríguez, Arxiu General del Consell de Mallorca, *Las Colonias Escolares de la Diputación Provincial (1893-1936): El Legado Documental*. Palma de Mallorca, Departament de Cultura i Patrimoni de Mallorca, 2023.

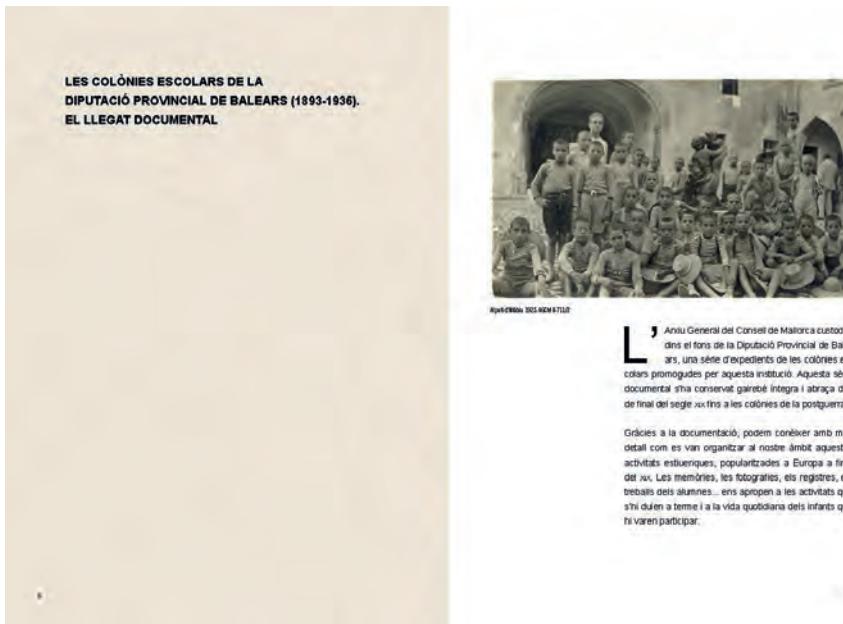


Fig. 6. Primeras Páginas de la Publicación Ilustrada [AGCM & GEDHE]



Fig. 7. Anexo de la Publicación Ilustrada [AGCM & GEDHE]



Fig. 8. Cartel de las Conferencias de Divulgación [AGCM & GEDHE]



Fig. 9. Una de las Conferencias [GEDHE]

moderadas por la directora del AGCM, quien se implicó en la organización de las mismas. Las conferencias trataron asuntos relacionados con la temática de la exposición, ampliando algunos aspectos de esta. En la primera se daba cuenta del contexto histórico de estas colonias y su desarrollo posterior. En la segunda, de las experiencias coetáneas a estas colonias provinciales –como las organizadas en otras islas, o en la misma isla de Mallorca por instituciones locales–. En la tercera, se trataron aspectos concretos relacionados con la cultura inmaterial de estas actividades extraescolares, como el uso de la música y la recuperación del cancionero empleado en las colonias históricas. Todas estas conferencias se acompañaron de otras actividades divulgativas, como la organización de visitas guiadas para el público en general, o a grupos especialmente interesados en la temática.

La tercera de las actividades complementarias de la exposición tuvo como fin promocionar el uso del patrimonio documental del AGCM como material didáctico. Para ello, se implicó a parte de la comunidad universitaria, mediante la organización de sesiones prácticas en este espacio expositivo, con alumnos procedentes de los estudios de grado de nuestra universidad. Se diseñaron diversas actividades formativas que implicaban un trabajo de análisis de la información y de los materiales expuestos. Entre estas actividades, destacó el diseño de un cuestionario elaborado por el GEDHE al cual se podía acceder mediante un código QR situado en los muros de la sala (Fig. 10). El cuestionario estaba compuesto por una veintena de preguntas acerca de la temática de la exposición. La mayoría de ellas consistían en una pregunta y varias opciones de respuesta. Para responder a muchas de las cuestiones planteadas, era pre-

ciso ir más allá del discurso textual de la exposición, siendo necesarios la búsqueda, el análisis y la interpretación de las diferentes imágenes y documentos históricos expuestos. Sin embargo, este cuestionario no estaba orientado exclusivamente para estas actividades didácticas y el código QR fue accesible para cualquier visitante interesado en responder a las preguntas. Las respuestas recogidas nos han permitido posteriormente valorar el modo en el que las personas que visitaron la exposición interpretaron la misma, permitiéndonos evaluar el desafío que supone la interpretación de fotografías y documentos históricos para el público general. Adicionalmente, algunas de las preguntas del cuestionario permitían respuestas abiertas. La finalidad de estas preguntas fue la de comprobar el impacto de los materiales expuestos en la audiencia y la recopilación de experiencias y memorias relacionadas con las colonias escolares²⁵.

En concreto, uno de los últimos puntos del cuestionario preguntaba por las experiencias del público de la exposición en actividades parecidas a la de estas colonias (Fig. 11), consiguiendo numerosas respuestas de personas que habían acudido a campamentos de verano y que incluso habían sido monitores de los mismos, o lo eran en la actualidad. De igual forma, también hubo varias personas que intervinieron en las conferencias o en las visitas guiadas, comparciendo informaciones, recuerdos y experiencias sobre colonias y campamentos escolares en las islas.

Ante los indicios del interés social que este tema despertaba con oportunidad de la muestra, el GEDHE decidió desarrollar una cuarta actividad complementaria que, si bien comenzó a gestarse en el marco de esta exposición,



Fig. 10. Una Actividad Didáctica en la Exposición [GEDHE]

²⁵ En ellas se preguntaba a las personas visitantes si conocían previamente algunas de las canciones que cantaban o los lugares que visitaban las colonias, o si habían aprendido alguna cosa nueva sobre la isla, arrojando interesantes respuestas en algunos casos. También se animaba a resumir en una frase qué había causado más sorpresa de la exposición, repitiéndose en muchas de ellas el desconocimiento de los orígenes y la antigüedad de las colonias de verano, así como que se guardase tanta documentación y tan detallada de estas primeras colonias.



Fig. 11. Pregunta sobre las Experiencias en Colonias Escolares

se está consolidando actualmente como un proyecto independiente. Se trata de un proyecto colaborativo de *crowdsourcing* a través de las redes sociales. Este proyecto, titulado *Yo también fui de campamentos y colonias*, tiene como propósito promover la participación pública en la investigación histórica y la construcción de una comunidad de memoria alrededor de las colonias y los campamentos de verano realizadas en las últimas décadas en las Islas Baleares. Con este propósito, el GEDHE ha lanzado un grupo de Facebook actualmente activo²⁶, donde se incentiva, fomenta y dinamiza el intercambio de testimonios, memorias y documentos alrededor de estas actividades educativas. Conjuntamente, se está construyendo un blog²⁷, donde se están almacenando y organizando los materiales recopilados y proporcionados por las personas interesadas, con el fin de disponer de ellos para posteriores actividades de difusión en colaboración con los colectivos participantes.

5. Conclusiones finales y algunas reflexiones sobre la autoridad compartida

La experiencia que hemos relatado en estos párrafos nos permite evaluar nuestra participación como historiadores académicos en un ejemplo de práctica de historia colaborativa realizada *con* y *para* actores no académicos. En este caso, el proyecto se ha llevado a cabo en cooperación con un archivo regional, entidad que podemos considerar como uno de los interlocutores naturales de

²⁶ *Jo també vaig anar de campaments i colònies*, Facebook. URL: <<https://www.facebook.com/groups/806678417905942>> [último acceso 14/02/2024].

²⁷ *Jo també vaig anar de campaments i colònies*. Universidad de las Islas Baleares. URL: <<https://historiaeducacionsocial.uibvirtual.es>> [último acceso 14/02/2024].

las actividades de historia pública²⁸, muy especialmente cuando se trata de un archivo que toma conciencia de su papel como agente de gestión, dinamización y difusión del patrimonio que custodia, y que, además, tiene la voluntad de desarrollar esta actividad en colaboración con historiadores académicos. En lo que atañe a nuestro papel como académicos en este proyecto, creemos que nuestra participación ha basculado entre las funciones del modelo «tradicional» y el «orgánico» en las prácticas de historia pública de la educación²⁹. Por una parte, fue la actividad de trasferencia del GEDHE y las colaboraciones con otras instituciones previas a este proyecto las que motivaron al archivo a contactarnos, asignándonos un rol inicial de expertos científicos, con el objetivo de orientar el discurso y la organización de la muestra para hacerlo accesible a audiencias no académicas. Sin embargo, durante el desarrollo de la experiencia, el GEDHE ha ido asumiendo otros roles que van más allá de los asignados a los historiadores tradicionales en estas prácticas, aprovechando la ocasión que ofrecía el desarrollo de la exposición y sus actividades complementarias. A las actividades de difusión realizadas en colaboración con el archivo, y a las didácticas, en colaboración con la comunidad universitaria, habría que sumar la creación y promoción de un espacio participativo con las audiencias de esta exposición, que han permitido poner en marcha otras iniciativas fundadas en la colaboración con la comunidad, como el proyecto de *crowdsourcing* que está en marcha. Esto nos permite concluir que este tipo de intervenciones, a caballo entre las prácticas “tradicionales” y “orgánicas”, ofrecen oportunidades únicas que los historiadores académicos debemos aprovechar para hacer partícipes a otros actores no académicos – instituciones y/o comunidades – de la función social que la historia de la educación puede y debe tener.

Por otra parte, esta experiencia nos ha llevado a reflexionar sobre las complejidades que también supone trabajar *con* y *para* instituciones como los archivos públicos, bajo el principio de autoridad compartida. Aunque hemos tenido libertad para proponer y negociar todos los aspectos del desarrollo del proyecto con el AGCM, tuvimos también presente que, en palabras de la directora, «una de las condiciones del archivo era que [la exposición] se centrara principalmente en dar a conocer nuestro fondo»³⁰. Este requisito ha supuesto un reto, puesto que nuestra tentación, desde nuestro rol de historiadores académicos hubiese sido, en un inicio, realizar una narrativa completa y rigurosa de la experiencia histórica de estas colonias, cosa que hubiese supuesto ampliar la documentación de la muestra más allá de los fondos documentales

²⁸ G. Bandini, *Public History of Education, a Brief Introduction*, Firenze, Firenze Press University, 2023, p. 48.

²⁹ S. Braster, M.M. del Pozo Andrés, *Towards A Public History of Education: A Manifesto*, en Iid. (eds.), *Exhibiting the Past. Public Histories of Education*, Berlin-New York, De Gruyter Oldenbourg, 2022, pp. 19-20.

³⁰ Gaita Socias, *Entrevista*, min. 14:10.

custodiados en el archivo con el que trabajábamos. Esto habría significado, sin embargo, un cambio en el objetivo central de la exposición, puesto que el AGCM nos planteó desde el principio que el objetivo esencial de la actividad sería el de mostrar sus fondos al público. Por tanto, si se hubiese ampliado la documentación para hacer un discurso más completo sobre la historia de las colonias escolares en Baleares, posiblemente este objetivo inicial del archivo se habría disuelto, no cumpliéndose el cometido acordado de realizar la exposición para visibilizar las funciones y el valor patrimonial de las colecciones del AGCM³¹.

De este modo, tuvimos que aceptar el reto de realizar un discurso expositivo riguroso basado en el fondo documental como punto de partida, y no en la historia de las colonias escolares. Esto supuso para nosotros, en tanto historiadores, asumir el sesgo documental que implica todo archivo histórico, pues, aun siendo el de colonias del AGCM un fondo muy rico y variado, no está exento de ciertos silencios provocados por las contingencias históricas de la conservación, o las lógicas de selección documental características de los archivos oficiales. En este sentido, una de las ausencias más notorias en la muestra fue la falta de material gráfico sobre las colonias de niñas, o de las colonias en el periodo republicano, los cuales sí se conservaban en archivos privados de historiadores locales³². No obstante, estos silencios fueron matizados en el discurso textual con ayuda de algunos documentos expuestos, explicados en las visitas guiadas y las conferencias de difusión en las que participó el propio archivo, y por último, fueron también utilizados como recursos didácticos en las sesiones prácticas realizadas en la sala de exposiciones.

Por último, a modo de reflexión final, consideramos que atender a las in-

³¹ A este requisito del AGCM habría que sumar también otros condicionantes ajenos a la voluntad del archivo, como las particulares características del espacio expositivo, o las estrictas tramitaciones burocráticas a las que se ve sujeto el propio AGCM para planificar y llevar a cabo estas iniciativas de difusión del patrimonio. Estos dos factores han supuesto algunas limitaciones a la creatividad para diseñar y estructurar la exposición, así como a la posibilidad de exponer materiales externos, como ha reconocido la propia directora de la institución (Gaita Socias, *Entrevista*, min. 21:17).

³² En este sentido, estamos de acuerdo con la reivindicación de A. Pons sobre el valor de la “historia local” en las prácticas de historia pública, a menudo desprestigiada por la “historia académica” (A. Pons, *De la historia local a la historia pública: algún defecto y ciertas virtudes*, «Hispania Nova», 1 (n. extraordinario), 2020, pp. 77-78). En nuestro caso, debemos reconocer la importancia de la labor de uno de estos historiadores locales, ya citado más arriba, pues además de estudiar estas colonias con entusiasmo y rigor, también contribuyó a la conservación y difusión de materiales procedentes de estas colonias históricas. Véase: M. Jaume Campaner, *Suplement grafic Les colonies escolars al Port Sóller*, Academia.edu, 2009, URL: <https://www.academia.edu/3641063/Suplement_gr%C3%A0fic_Les_col%C3%B2nies_escolars_al_Port_de_S%C3%B3ller_1893_1936> [último acceso 10/02/2024]; M. Jaume Campaner, *Suplement grafic Colònies escolars a Porto Cristo*, Academia.edu, 2012, URL: <https://www.academia.edu/9600263/Suplement_gr%C3%A0fic_Les_col%C3%B2nies_escolars_provincials_a_Porto_Cristo_entre_1924_i_1936> [último acceso 10/02/2024].

quietudes del archivo para elaborar un producto para el público, compartiendo la autoridad académica, nos ha permitido crear y dinamizar una exposición sobre una temática histórico-educativa priorizando las necesidades de los actores y destinatarios involucrados, con un resultado favorable que se verá ratificado en futuros proyectos colaborativos con el AGCM. Pero, ante todo, esta experiencia nos ha permitido ensayar una forma diferente de hacer historia, más comprometida con el público y con aquellos temas que verdaderamente despiertan el interés de las comunidades no académicas en un momento dado. Es por este motivo que también esperamos la continuidad de este proyecto a través de la iniciativa de *crowdsourcing* sobre campamentos y colonias actualmente en desarrollo, la cual, confiamos, nos permitirá ampliar nuestra experiencia en construir y difundir nuevos relatos histórico-educativos *con, por y para* las comunidades locales.

Bibliografía

- IV Jornades d'Estudis Locals de Sóller: Societat, Geografia, Medi Ambient, Natura i Territori, Història, Patrimoni i Art i Cultura Popular, Sóller, Ajuntament de Sóller, 2010.
- Bandini G., *Public History of Education, a Brief Introduction*, Firenze, Firenze Press University, 2023.
- Comas Rubí F., Menguiano Rodríguez C., Arxiu General del Consell de Mallorca, *Las Colonias Escolares de la Diputación Provincial (1893-1936): El Legado Documental*, Palma de Mallorca, Departament de Cultura i Patrimoni de Mallorca, 2023.
- Comas Rubí F., González Gómez S., Motilla Salas X., Sureda García B. (eds.), *Imatges de l'escola, imatge de l'educació*, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, 2014.
- Comas Rubí F., Motilla Salas X., Sureda García B., *Iconografía y representación gráfica de las colonias escolares de la Diputación de Baleares. Una aproximación a través del análisis de las fotografías de las memorias*, «Revista Española de Pedagogía», 69, 250, 2011, pp. 445-462.
- Herman F., Braster S., M.M. del Pozo Andrés (eds.), *Exhibiting the Past. Public Histories of Education*, Berlin-New York, De Gruyter Oldenbourg, 2022.
- Moreno Martínez P. L., *The Hygienist Movement and the Modernization of Education in Spain*, «Paedagogica Historica», 42, 6, 2006, pp. 811-814.
- Sureda García B., Comas Rubí F., *La transición en los modelos de la pedagogía del ocio a finales del franquismo a través de fuentes fotográficas: las colonias de verano de Can Tàpera en Baleares*, «Educação», 25, 2013, pp. 159-176.

Sergi Moll Bagur*, Marc Depaepe**

Historia pública y digital: una experiencia en torno al patrimonio histórico-educativo***

ABSTRACT: This paper recounts the experience of the educational community of a school that became actively involved in the recovery and exhibition of its historical-educational heritage. More specifically, this experience, inspired by Public History and Digital History, is based on the collaboration established between the University of the Balearic Islands (Spain), the KU Leuven (Kortrijk, Belgium) and the Don Bosco Institute of Tournai (Tournai, Belgium). It all began with a request for collaboration that the alumni association of the institute made to various researchers with the aim of preserving and disseminating the valuable historical-educational heritage found in its archives. As a result of this collaboration, a web page was created that presents the history and historical-educational heritage of the institute in question. Based on what was experienced and observed by the researchers, in the conclusions section, the authors offer some reflections on the possible influence that this type of historiographic exercise can have on community cohesion in educational institutes, as well as on the reduction of the existing gap between academia and society

KEYWORDS: Public History, Digital History, Web Page, Historical-Educational Heritage, Virtual Museum.

Introducción

La experiencia presentada en este trabajo forma parte de un proyecto de producción y transferencia historiográfica, en el cual la comunidad de un centro educativo participó en la recuperación y exhibición de su patrimonio histó-

* Sergi Moll Bagur is Associate Professor at the University of the Balearic Islands – Department of Pedagogy and Teaching. ORCID: 0000-0001-5142-0476.

** Marc Depaepe is a professor of educational sciences at the Katholieke Universiteit Leuven and was from 2013 until 2017 vice – and campus rector of the Katholieke Universiteit Leuven. ORCID: 0000-0001-5853-9859, marc.depaepe@kuleuven.be.

*** Este artículo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación PID2020-113677GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

rico-educativo. El método de trabajo y la filosofía de este proyecto se identifican con lo que algunos autores han denominado *Public History of Education*, un campo de la disciplina histórica que ha logrado incluir autores y públicos más allá del mundo académico¹. Es importante señalar que en la experiencia que aquí presentamos, no solo están en juego los enfoques de la *Public History*, sino que también se incluyen los aportes de un aliado potencial: la historia digital². Así pues, con el fin de comprender el proceso y el itinerario que se ha seguido, en este trabajo se presentará el origen del proyecto, el método, el equipo de trabajo, los resultados obtenidos, así como algunas reflexiones que se derivan de dicha experiencia.

En relación con su origen, cabe destacar que todo comenzó con la colaboración establecida entre investigadores de la Universitat de les Illes Balears (UIB) y la Universidad Católica de Lovaina (KU Leuven), fruto de una estancia postdoctoral. Antes de iniciar la estancia, el objetivo principal era abordar la cultura escolar de las escuelas católicas en la primera mitad del siglo XX, comparando centros belgas y españoles. Para trabajar en esta línea de investigación, teniendo en cuenta las dificultades existentes para acceder a los archivos oficiales de este tipo de centros³, las asociaciones de antiguos alumnos han demostrado ser de gran utilidad, tanto por el patrimonio inmaterial que aportan con el testimonio de sus miembros como por el patrimonio material que atesoran en sus archivos privados e informales⁴. Así pues, siguiendo esta estrategia, que ya había demostrado ser exitosa en el pasado, una de las primeras decisiones que se tomaron fue ponerse en contacto con la *Association Royale des Anciens Élèves* del Instituto Don Bosco (Tournai, Bélgica). Esta entidad aceptó la petición de colaboración y abrió las puertas de su archivo a los investigadores en cuestión, el cual destaca por reunir documentos, fotografías y objetos históricos que se remontan a la fundación del centro. Entre los diferentes materiales sobresale la revista escolar *Echo*, publicada desde sus inicios hasta la actualidad, aglutinando un gran número de escritos e imágenes que permiten «observar» como ha sido la vida cotidiana del centro a lo largo de su historia. Este hecho, unido a la petición de los antiguos alumnos para que los investigadores colaborasen en la difusión y conservación del patrimonio de sus archivos⁵, nos llevó a impulsar un proyecto colaborativo en el que el instituto,

¹ G. Bandini, S. Oliviero, *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019; F. Herman, S. Braster, M.M. Del Pozo, *Exhibiting the Past: Public Histories of Education*, Oldenbourg, De Gruyter, 2022.

² S. Noiret, M. Tebeau, G. Zaagsma, *Handbook of Digital Public History*, Oldenbourg, De Gruyter, 2022

³ P. Dávila, L. M. Naya, *Las escuelas de los Hermanos de La Salle en Gipuzkoa. Evolución y tendencias en el alumnado y profesorado (1904-2006)*, «Ikastaria», 16, 2008, pp. 271-315.

⁴ S. Moll, F. Comas, *Los antiguos alumnos: “patrimonio vivo” para la historia de la escuela*, «CABÁS. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo», 29, 2023, pp. 1-12.

⁵ El archivo de la asociación tiene un carácter informal y no cumple con los estándares de conservación que reúnen los archivos profesionales. Debido a esta situación, existe el riesgo de

la asociación de antiguos alumnos y los investigadores de las respectivas universidades colaborarían en la creación de una página web con el objetivo de dar a conocer la historia y el patrimonio histórico-educativo del centro.

En la actualidad, la fase inicial del proyecto se ha completado y la web ya cuenta con los cuatro apartados principales: descripción del proyecto, contexto histórico-educativo, historia de la escuela y museo virtual. Cabe destacar que las tareas que hemos llevado a cabo hasta la fecha son solo una parte de la fase inicial del proyecto, en la que investigadores de la UIB y de la KU Leuven han ayudado a establecer un método de trabajo y una estructura que sustentará el futuro desarrollo de la web. A partir de aquí, el instituto y su comunidad educativa podrán incorporar otros objetos a su museo virtual, lo que no solo ayudará al centro a difundir e ilustrar su propia historia, sino que también supondrá una carta de invitación a todos aquellos investigadores que estén interesados en el estudio del patrimonio expuesto.

Contexto de la experiencia

El Instituto Don Bosco es una destacada institución educativa situada en la Región Valona de Bélgica, concretamente, en la ciudad histórica de Tournai, la cual cuenta en la actualidad con alrededor de 70.000 habitantes. La economía de Tournai, marcada por la evolución desde sus raíces industriales hasta la nueva realidad contemporánea, se entrelaza con la presencia del Instituto Don Bosco. La ciudad, con antiguas fábricas que testimonian un pasado industrial, ha diversificado recientemente sus sectores económicos, abarcando desde la manufactura hasta el sector servicios⁶. El Instituto Don Bosco, en este contexto dinámico, ha adaptado su enfoque educativo para contribuir a la formación integral de los jóvenes tournaisianos, preparándolos para una economía contemporánea y un mercado laboral en constante cambio.

La historia del Instituto Don Bosco se remonta al 31 de marzo de 1896, fecha en la cual el primer estudiante se inscribió en el centro situado en el Boulevard Léopold número 63. Desde sus inicios, esta institución regentada por la congregación salesiana se ha dedicado a la misión de educar e instruir a los más jóvenes y, sobre todo, a aquellos más vulnerables (huérfanos, pobres, etc.). Este compromiso fundacional estableció las bases de una obra educativa que ha perdurado a lo largo de los años. Cabe destacar que en el transcurso de las

que con el paso del tiempo los materiales sufran un importante deterioro. En consecuencia, la entidad, percatada de esta situación, solicitó la ayuda de los investigadores para llevar a cabo la digitalización de los documentos y materiales, «inmortalizando» así estos bienes patrimoniales.

⁶ Información extraída de los datos ofrecidos por la página oficial del gobierno local, URL: <<https://www.tournai.be/>> [último acceso: 26/09/2024].

décadas, el Instituto Don Bosco de Tournai ha vivido eventos trascendentales que han ido modelando su trayectoria. En 1898, se erigieron los primeros talleres y la sala de recreación, seguidos en 1900 por la construcción de la capilla. Sin embargo, el año 1904 trajo consigo un desafío importante: un incendio que devastó el segundo piso. En 1908, recuperados de este trasiego, la institución ya contaba con 110 “aprendices” y 115 “latinistas”, en su mayoría huérfanos y pobres, alineándose con la intención original de Don Bosco⁷. La década de 1920 marcó hitos significativos, como la adquisición de la institución por parte del *Oratoire Saint-Charles – Oeuvre de Don Bosco à Tournai* en 1922 y el nacimiento de la *École primaire Don Bosco* en 1923. En este último año, otro incendio asoló el teatro, deteniéndose, según dicen los testimonios, a la altura de la estatua de *Notre-Dame Auxiliatrice*⁸. A lo largo de los años, eventos como la creación de una escuela superior de ingenieros en 1961 y la fusión de instituciones escolares en 1989, donde se unificó el *Institut Saint-Charles (enseignement général)* y el *Institut Don Bosco (enseignement technique)*, han contribuido a la realidad actual del Instituto. En 1990, se inició la construcción del nuevo edificio del internado, subrayando su compromiso con el desarrollo y la modernización de sus instalaciones. Finalmente, en 2009, culminó una era con la partida de los últimos padres salesianos del Boulevard Léopold, donde habían estado presentes desde 1895⁹.

En la actualidad, el Instituto Don Bosco de Tournai se erige como una destacada institución de enseñanza secundaria, ofreciendo programas en las modalidades técnica de transición, de calificación y profesional. La gestión de la institución recae en la *ASBL Centre Scolaire Don Bosco-Saint Charles*, que también supervisa la *École Fondamentale Saint Jean Bosco*, con secciones en niveles de infantil y primaria. Respecto a su ubicación, es importante mencionar que a día de hoy el Instituto Don Bosco cuenta con dos sedes: Don Bosco I en el Boulevard Léopold 63 (sede original) y Don Bosco II en la Rue de la

⁷ Don Bosco, cuyo nombre completo es San Juan Bosco, fue un sacerdote, educador y santo italiano del siglo XIX. Nació el 16 de agosto de 1815 en Castelnuovo d'Asti, Italia, y falleció el 31 de enero de 1888 en Turín. Fundó la Sociedad de San Francisco de Sales, conocida como los Salesianos, dedicada a la educación y cuidado de los más jóvenes.

⁸ *Notre-Dame Auxiliatrice*, más conocida en España como María Auxiliadora, se trata de una advocación mariana arraigada en la Iglesia católica, con origen histórico en el siglo IV como auxilio para los cristianos en la defensa de sus creencias. Es importante señalar que fue San Juan Bosco quien, como fundador de la congregación salesiana, proclamó a esta advocación de la Virgen María, madre y líder de la organización.

⁹ Para profundizar en la historia del instituto pueden consultar: *L'oeuvre des Salésiens du Bienheureux Don Bosco en Belgique durant le premier centenaire*, en *Un siècle d'enseignement libre / Honderd jaar vrij onderwijs*, Bruxelles, La Revue Catholique des Idées et des Faits, 1932, pp. 365-382; A. Druart, *Les origines des œuvres salésiennes en Belgique (1891 – 1914)*, «Salesianum», 76, 1983, pp. 653-683; G. Vanbellingen, *Une institution tournaisienne au service des jeunes depuis 125 ans*, «Entrées libres», 18, 2023, pp. 16-17; D. Henno, comunicación personal, 22 de agosto del 2023.

Culture, 175, ambas ubicadas en la ciudad de Tournai. Con una población estudiantil cercana a los 800 alumnos y un cuerpo docente de aproximadamente 150 miembros, la institución ofrece en estas instalaciones una amplia gama de formaciones en los sectores de construcción, mecánica, informática, industria y arte gráfico¹⁰.

Cabe destacar que la finalización de estos estudios no implica la disolución del vínculo con la institución, ya que el centro cuenta con la Asociación de Antiguos Alumnos de Don Bosco, fundada el 4 de noviembre de 1907. Esta entidad cuenta con su propio local social, conocido como *Cercle Don Bosco*, situado en el número 57 del mismo boulevard, acogiendo no solo a los exalumnos del instituto, sino también al personal docente y administrativo del centro, así como a cualquier persona que se sienta identificada con la misión de la organización. Bajo la denominación oficial de *Association Royale des Anciens et Anciennes élèves de Don Bosco Tournai*, la asociación mantiene lazos significativos con la *Fédération Régionale Wallonne* y, a través de esta, con la *Confédération Mondiale des Anciens de Don Bosco*. Los objetivos fundamentales de la asociación incluyen el mantenimiento y perfeccionamiento de los principios de la educación salesiana en la vida de sus miembros, así como la promoción de la solidaridad moral, espiritual, cultural, social y económica entre ellos, siguiendo el consejo de Don Bosco de “unirse y ayudarse mutuamente”. Finalmente, cabe destacar que el medio de comunicación oficial de la organización es la revista *Echo Don Bosco*, publicada trimestralmente¹¹.

Método y organigrama de trabajo

Para alcanzar los objetivos de este proyecto, se implementó un método de trabajo, respaldado por la colaboración de todos los agentes involucrados. En relación con la academia, Sergi Moll, miembro del Grup d’Estudis d’Història de l’Educació de la Universitat de les Illes Balears, asumió el rol de coordinador del proyecto. Su responsabilidad abarcó desde la gestión operativa hasta la administración de la plataforma web asociada, garantizando así una dirección estable y coherente a lo largo de todo el proceso. Otra función del puesto de coordinación fue organizar y gestionar reuniones de seguimiento con cada una de las partes involucradas, ya fuera por separado o conjuntamente, asegurando una comunicación constante y un flujo efectivo de la información.

Siguiendo con las aportaciones de la academia, dejando de lado el puesto de coordinación, también se identificó la necesidad de contar con un especialista

¹⁰ Información extraída de la página oficial del Institut Don Bosco, URL: <<https://www.donbosco-tournai.be/>> [último acceso: 25/09/2024].

¹¹ F. Pontégnie, comunicación personal, 5 de agosto del 2023.

que conociera en profundidad el contexto histórico-educativo abordado. En este sentido, la elección recayó en Marc Depaepe, distinguido por su extensa trayectoria como investigador¹² y su destacada contribución en el campo de la historia de la educación belga¹³. Esta incorporación no solo aportó experiencia y conocimientos sobre el terreno que se empezaba a explorar, sino también cabe resaltar su papel como asesor del puesto de coordinación¹⁴. En consecuencia, su participación activa en el proyecto no solo ha enriquecido el proyecto con su vasto conocimiento, sino que también ha contribuido significativamente a aumentar el rigor del contenido que se presenta a los usuarios de la página web.

Por lo que atañe a la comunidad educativa del instituto, la figura de Francis Pontégnie, en calidad de presidente de la asociación de antiguos alumnos, se erige como un componente esencial en el desarrollo del proyecto. Su liderazgo no solo se limitó a coordinar las aportaciones de la asociación, sino que también permitió a los investigadores acceder al archivo de la entidad en cuestión. Este archivo se revela como un «tesoro histórico» que alberga una gran diversidad de materiales, incluyendo fotografías, textos y objetos. Así pues, se puede afirmar que la contribución de la asociación ha sido fundamental, ya que la aportación, interpretación y contextualización de diferentes bienes patrimoniales han enriquecido la parte principal de la página web: el museo virtual.

Finalmente, desde el ámbito institucional, el director del centro Dominic Henno y el profesor Thibaut Guelton han sido cruciales para el enriquecimiento y la autenticidad del proyecto. Más allá de su responsabilidad en la corrección lingüística¹⁵, su participación activa se ha traducido en un respaldo institucional integral que ha fortalecido la coherencia y el éxito del proyecto desde su concepción hasta su implementación. El compromiso del Instituto

¹² Algunas de sus aportaciones se pueden consultar en: S. Polenghi, G. Bandini, *Interview with Marc Depaepe*, «Espacio, Tiempo y Educación», 3, 2016, pp. 445-453; S. Van Ruyskensvelde, G. Thyssen, F. Herman, A. Van Gorp and P. Verstraete, *Folds of Past, Present and Future: Reconfiguring Contemporary Histories of Education*, Oldenbourg, De Gruyter, 2021.

¹³ En relación con la historia de la educación en Bélgica pueden consultar: M. Depaepe, *The School, Cornerstone of Modern Society*, en *Guide of the Municipal Education Museum of Ypres*, Ieper, Stedelijke Musea, 1999, pp. 3-20.

¹⁴ Para conocer el posicionamiento de Marc Depaepe con respecto a la *Public History* pueden consultar: M. Depaepe, *Like a Voice in the Wilderness? Striving for a Responsible Handling of the Educational Heritage*, en F. Herman, S. Braster, M.M. Del Pozo (eds.), *Exhibiting the Past: Public Histories of Education*, Oldenburg, De Gruyter, 2022, pp. 39-57; M. Depaepe, *The Fragile Boundary between “Education” and “Educationalization”: Some Personal Reflections on the often Exaggerated Educational Aspirations of Museums*, «Historia y Memoria de la Educación», 15, 2022, pp. 389-419.

¹⁵ El proyecto es de naturaleza multilingüe, ya que los integrantes del equipo de trabajo provienen de países distintos y utilizan lenguas como el catalán, el holandés o el francés. En este contexto, la traducción y corrección de textos ha sido fundamental para mantener el rigor de la página web. Esta se ha elaborado, en primera instancia, en francés, respetando así la lengua propia de la comunidad educativa del centro.

ha trascendido la esfera institucional para ofrecer un contexto más tangible y accesible a los miembros del proyecto. La disposición de espacios de reunión y la facilitación de visitas guiadas han sido elementos clave en esta contribución. Dichos espacios no solo han servido como puntos de encuentro para el intercambio de ideas y la planificación estratégica, sino que también han permitido a los miembros del equipo sumergirse en la rica historia del centro. En este sentido, las visitas guiadas, coordinadas por el Instituto, han brindado a los investigadores una experiencia inmersiva, permitiéndoles comprender de manera más profunda los hitos y las transformaciones que ha experimentado la institución a lo largo del tiempo. Este enfoque, respaldado por la dirección del centro, ha agregado una dimensión experiencial al proyecto, conectando de manera efectiva el pasado con el presente y favoreciendo que los miembros de la academia comprendieran mejor la idiosincrasia y transcendencia de la institución.

Resultados

La página web ha sido creada con la aplicación Wix, una plataforma que, sin coste económico, ofrece un amplio conjunto de herramientas para el diseño web. Tanto la versión para ordenador como la versión para móvil están actualmente disponibles *online*¹⁶, garantizando así una experiencia óptima para todo tipo de usuario. Wix proporciona una interfaz de usuario intuitiva que ha sido aprovechada al máximo en nuestro método de trabajo. Desde el momento en que los visitantes ingresan, son recibidos por una interfaz de bienvenida diseñada para proporcionar una visión general clara y una estructura fácil de seguir. Esta interfaz facilita la navegación a través de las diversas secciones de la página, permitiendo a los usuarios sumergirse en la historia y el patrimonio histórico-educativo del centro de manera cómoda y accesible.

En la parte inferior de esta interfaz de bienvenida se encuentra la sección de *crowdsourcing*, la cual refleja y fortalece el compromiso con la participación activa de todos los miembros de la comunidad escolar. Este espacio estratégicamente ubicado no es simplemente una función adicional. El objetivo es que el museo virtual no sea un elemento estático, sino que aspire a ser espacio en constante evolución, moldeada por la riqueza de los objetos y recuerdos de cada individuo. En la página web, cualquier miembro de la comunidad educativa del centro tiene la oportunidad de desempeñar un papel activo en la construcción colectiva de la historia del instituto. No se trata solo de observar o recordar desde lejos; es una invitación abierta para ser protagonista y contribuir

¹⁶ Pueden visitar la página web accediendo al siguiente enlace: <<https://publichistoryidb.wixsite.com/french>> [último acceso: 26/09/2024].



Imagen 1. Interfaz de bienvenida de la pagina web (Fuente: elaboración propia)

con valiosos elementos que han sido parte del pasado del Instituto Don Bosco. Desde fotografías emblemáticas hasta anécdotas entrañables, cada aportación se convierte en un «ladrillo» que consolida el relato histórico que se transmite a través de la página web. Este enfoque participativo permite que cada miembro, ya sea antiguo alumno, profesor o personal administrativo, se convierte en un archivero de la historia compartida. La diversidad de materiales y perspectivas se entrelazan para formar un tapiz dinámico y genuino que da vida a la herencia histórica del instituto.

Si los usuarios continúan explorando la página web, se toparán con una sección específicamente dedicada al proyecto, ofreciendo una visión detallada de su concepción y método de trabajo. Esta sección, guiada por criterios de transparencia, aclara los agentes involucrados y sus respectivas funciones, detallando cómo se ha llevado a cabo el proyecto y delineando los objetivos futuros. Además, contextualiza el proyecto al relacionarlo con el ámbito de la historia pública y digital, destacando su contribución específica en la recuperación y divulgación del patrimonio histórico-educativo. Este enfoque pretende

PARTICIPE!

Si vous avez un document, une image ou un objet lié au passé de l'IDB et que vous souhaitez qu'il fasse partie du musée virtuel, contactez-nous en utilisant le formulaire suivant:

First Name: _____ Last Name: _____
 Email*: _____
 Message:
 [Message input field]
 [Send button]

[Email icon: publichistory.idb@gmail.com]
 [Social media icons: like, share, etc.]

Imagen 2. Sección de *crowdsourcing* con el formulario que se debe llenar para participar en el proyecto (Fuente: elaboración propia)

proporcionar a los visitantes una comprensión completa y clara del propósito, proceso y relevancia del proyecto en cuestión. Al finalizar esta sección, empieza el apartado dedicado al contexto histórico-educativo que resalta la evolución del sistema educativo en Bélgica, centrándose específicamente en el papel desempeñado por la escuela católica. Este contenido, elaborado de manera clara y accesible por Marc Depaepe, brinda una comprensión más profunda del contexto histórico que rodea a la institución, permitiendo al usuario obtener una visión más completa de la vida cotidiana en las escuelas y cómo las decisiones políticas y los conflictos ideológicos han moldeado el panorama educativo belga a lo largo del tiempo.

Por otro lado, la siguiente sección que se presenta es la referente a la historia del instituto, que constituye un breve resumen de la evolución del instituto preparado por el director. En esta parte, el director cita algunos de los momentos y eventos históricos más importantes en la trayectoria de la institución. Esta narrativa histórica no solo sirve como un testimonio de la duradera herencia de la escuela, sino que también ofrece conocimientos valiosos sobre los hitos que han contribuido a su crecimiento y desarrollo. Además, el director no se limita al pasado, sino que vincula hábilmente la historia con la situación actual del instituto, describiendo la oferta educativa y proporcionando datos sobre la matriculación y el número de profesores. Esta conexión entre el pasado y el presente no solo enriquece la comprensión del legado de la institución, sino que también ofrece una perspectiva integral al considerar cómo la historia ha influido en la configuración actual del instituto.

En último término, se encuentra la sección que ostenta mayor relevancia y da sentido a la página web: el museo virtual. Este espacio digital se divide en cuatro salas, siendo la primera, destinada a documentos escritos, la cual ha sido desarrollada durante este año y ya está abierta para ser visitada. Actualmente, en esta sala se exhiben reproducciones de la revista escolar «Echos», dispuestas cronológicamente para facilitar la apreciación de las distintas fases



Hoi,

Je m'appelle Marc Depaepe et je suis actuellement professeur émérite à KU Leuven (Campus Kulak) et chercheur principal à l'Université de Lettonie. Au cours de ma carrière, j'ai travaillé et publié sur différents sujets tels que: la théorie, la méthodologie et l'historiographie de l'histoire de l'éducation, l'histoire des sciences de la (psycho)pédagogie, l'histoire de l'éducation en Belgique et au Congo Belge.

[Twitter](#) [ResearchGate](#) [Google Scholar](#)

UN PEU D'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT EN BELGIQUE

Donner un aperçu de l'histoire de l'enseignement en Belgique dans l'espace qui m'est imparti est évidemment impossible. D'autant plus que cette branche de l'histoire culturelle n'est pas très développée en Belgique, ni dans d'autres pays. Les publications les plus connues en Belgique se situent dans le domaine de la politique éducative et de la politique de l'éducation. Les conflits politico- idéologiques entre catholiques et non-catholiques ont fait l'objet d'une grande attention. Ceux-ci ont débouché à deux reprises sur une véritable "guerre scolaire".

La première s'est déroulée dans les années 1970 et 1980 et a principalement porté sur l'enseignement

Imagen 3. Apartado de la página web dedicado al contexto histórico-educativo (Fuente: elaboración propia)



SALLE 1 (2023)

ENTRER

ECRITURES

SALLE 2 (2024)

ENTRER

IMAGES

SALLE 3 (2025)

ENTRER

OBJETS

SALLE 4 (2026)

ENTRER

VOIX

Imagen 4. Museo virtual compuesto por un total de cuatro salas de exposición (Fuente: elaboración propia)

de desarrollo de esta publicación, así como la identificación de cambios significativos en su contenido y estilo. Los visitantes de esta sala tendrán la oportunidad de «observar» como era la vida cotidiana del Instituto Don Bosco, explorando de cerca las diversas actividades escolares, culturales, deportivas y socio-religiosas que conformaban el día a día del centro educativo. Por otro lado, la interfaz de usuario evidencia que, por el momento, siguiendo el plan de apertura gradual, las demás salas permanecen cerradas. A finales del año 2024, se llevará a cabo la inauguración de la sala dedicada a las fotografías, con un enfoque centrado en capturar visualmente los momentos más emblemáticos de la historia del instituto. Este cronograma continúa en 2025 con la apertura de la sala de los objetos, destinada a exponer utensilios y artefactos escolares, proporcionando una dimensión tangible y material a la experiencia

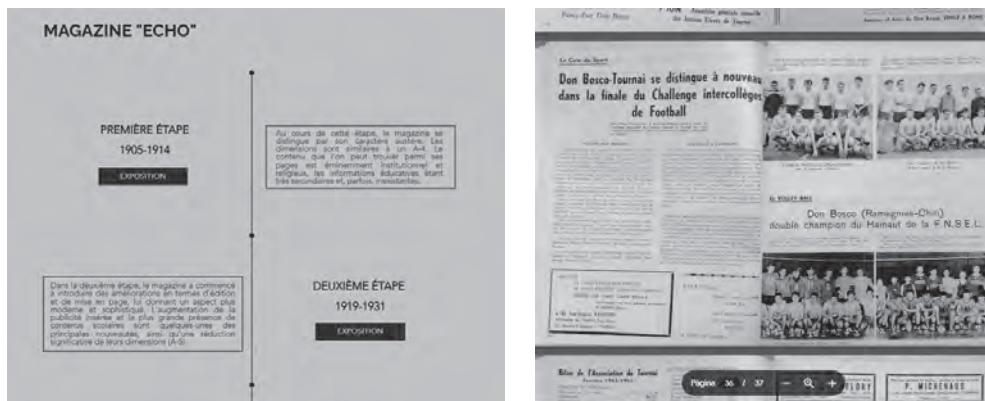


Imagen 5. Sala del museo dedicado a los documentos escritos (Fuente: elaboración propia)

museística. En última instancia, en 2026, se procederá a estrenar la sala de las voces, la cual representará la culminación de esta iniciativa. En este espacio, los visitantes tendrán la oportunidad de sumergirse en los recuerdos de distintos testimonios orales, proporcionando autenticidad y representación a las personas que han sido testigos de la evolución de la institución. La apertura de cada una de estas salas contribuirá a consolidar el museo virtual como un compendio patrimonial inmersivo, meticulosamente entrelazado con la rica historia de la institución, amalgamando de manera progresiva y detallada las diversas manifestaciones que han caracterizado el pasado del Instituto.

Conclusiones

En el ámbito de las conclusiones, cabe destacar la importancia de las reflexiones que han emergido de la experiencia cultivada a través de este proyecto. En primer lugar, es importante mencionar que se ha observado, según el testimonio de distintos integrantes de la comunidad educativa, una reactivación de la comunicación entre los diferentes estratos de la comunidad. Este hecho se manifiesta, especialmente, en la relación entre el cuerpo docente del instituto y la asociación de los exalumnos, es decir, entre el presente y el pasado del centro. Esto sugiere, para futuras investigaciones, un análisis en torno a la naturaleza de las dinámicas comunicativas en contextos educativos y cómo estas relaciones pueden ser influenciadas por experiencias colaborativas de carácter historiográfico. La ambigüedad en la naturaleza de estos testimonios deja espacio para exploraciones más profundas sobre la interconexión de los elementos que configuran la comunicación y cohesión dentro de comunidades

educativas y como el uso público y digital de la historia puede actuar como un aglutinador comunitario.

En relación con la conclusión anterior, el interés por parte de instituciones educativas con una larga trayectoria histórica en participar en iniciativas de esta índole, cobra una nueva dimensión al considerar el valor añadido que representa su pasado. La longevidad de estos centros educativos, no solo es percibido como un rasgo distintivo, sino que también representa un testimonio de solidez y tradición pedagógica. Este aspecto refuerza la idea de que la participación en proyectos colaborativos por parte de estos centros podría no ser meramente una acción aislada. En este sentido, podría representar un interés estratégico de estas instituciones para preservar y divulgar un legado histórico que va más allá del componente cronológico, ayudando a proyectar una solvencia y supervivencia corporativa que respalda su posición en el mercado educativo actual.

En tercer lugar, en relación con la academia, la participación activa en ejercicios colaborativos con las comunidades que son objeto de nuestras investigaciones, ofrece la oportunidad de descubrir perspectivas inéditas que enriquecen y orientan nuevas líneas de estudio. Más allá de ello, esta relación directa con los protagonistas del pasado educativo facilita la reducción de la brecha que suele existir entre la academia y el público en general, aquel que típicamente no se adentra en la lectura de nuestros artículos o monografías de carácter académico. Al comprometernos con estas colaboraciones, logramos construir una narrativa histórica más inclusiva y adaptada a una diversidad de intereses, evitando así la exclusividad que a veces caracteriza la historia corporativa o la investigación académica. La conexión directa con el público, especialmente con aquellos que ya son consumidores y creadores de productos histórico-educativos fuera del ámbito académico, otorga a la historia un carácter más accesible y significativo.

En resumen, la combinación de algunos elementos que conforma la historia pública, la historia digital y la historia de la educación se muestra como una estrategia muy valiosa en nuestro campo. Las estrategias impulsadas desde la historia pública permiten la participación activa del público en la recuperación y difusión del conocimiento y patrimonio histórico, la historia digital amplifica la accesibilidad y la interactividad, y la historia de la educación, cuando se integra con estas dimensiones, posibilita la creación de narrativas históricas más inclusivas y contextualmente relevantes. Así, la convergencia de estas disciplinas no solo enriquece la comprensión del pasado, sino que también fortalece los lazos entre la academia, las comunidades educativas y el público en general.

Bibliografía

- Bandini G., Oliviero S., *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Dávila P., Naya L. M., *Las escuelas de los Hermanos de La Salle en Gipuzkoa. Evolución y tendencias en el alumnado y profesorado (1904-2006)*, «Ikastaria», 16, 2008, pp. 271-315.
- Depaepe M., *The Fragile Boundary between “Education” and “educationalization”: Some Personal Reflections on the often Exaggerated Educational Aspirations of Museums*, «Historia y Memoria de la Educación» 15, 2022, pp. 389-419.
- Druart A., *Les origines des œuvres salésiennes en Belgique (1891 – 1914)*, «Salesanium», 76, 1983, pp. 653-683.
- Herman F., Braster S., M.M. Del Pozo (eds.), *Exhibiting the Past: Public Histories of Education*, Oldenburg, De Gruyter, 2022.
- Moll S., Comas F., *Los antiguos alumnos: “patrimonio vivo” para la historia de la escuela*, «CABÁS. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo», 29, 2023, pp.1-12.
- Noiret S., Tebeau M., Zaagsma G., *Handbook of Digital Public History*, Oldenbourg, De Gruyter, 2022.
- Polenghi S., Bandini G., *Interview with Marc Depaepe*, «Espacio, Tiempo y Educación», 3, 2016, pp. 445-453.
- Un siècle d'enseignement libre / Honderd jaar vrij onderwijs*, Bruxelles, La Revue Catholique des Idées et des Faits, 1932.
- Vanbellingen G., *Une institution tournaise au service des jeunes depuis 125 ans*, «Entrées libres», 18, 2023, pp. 16-17.
- Van Ruyskensvelde S., Thyssen G. et al., *Folds of Past, Present and Future: Reconfiguring Contemporary Histories of Education*, Oldenbourg, De Gruyter, 2021.

Rossella Mortellaro*

Plant blindness e proposte educative a partire dal materiale Pizzigoni dell'Archivio didattico Lombardo-Radice del MuSEd – Museo della Scuola e dell'Educazione “Mauro Laeng” di Roma

ABSTRACT: Plant blindness (Wandersee, Schussler, 1999) refers to the inability to see plants in the surrounding environment and, consequently, the inability to recognize and appreciate their fundamental role in the biosphere and human activities. The “weeds” (invisible at best and annoying when known) and the herbaria of Giuseppina Pizzigoni’s Rinnovata preserved at the MuSEd are the protagonists of the project “The schools of Rome at the MuSEd” conceived in collaboration with the School, Training and Work Department of the Municipality of Rome. During the meeting with teachers and students, aimed at raising awareness of the phenomenon of plant blindness, after having observed some of the most significant materials of the Rinnovata, we worked on the creation of a herbarium using flowers and plants widespread in urban contexts. Past experiences have given rise to interesting reflections for the planning of educational activities in different school levels, from nursery school to high school.

KEYWORDS: Giuseppina Pizzigoni, MuSEd, Plant blindness, Erbari, Public history of education

Introduzione

Per *plant blindness*, secondo i botanici educatori americani James Wandersee ed Elizabeth Schussler¹, si intende l’incapacità di vedere le piante nell’ambiente circostante: possiamo renderci conto facilmente in cosa consista il problema mettendoci davanti a un prato e chiedendoci cosa vi cresca. La risposta, quasi sicuramente, sarà “erba”. Un’erba generica, però, non esiste, semmai esistono specie vegetali allo stato erbaceo e accomunare tutto in una generica “erba” ci fa capire come sia piuttosto comune non percepire la presenza di piante

* Rossella Mortellaro è biologa, pedagogista, con un master in museologia scientifica. Attualmente è dottoranda in Scienze della Formazione presso l’Università Roma Tre. ORCID: 0009-0001-1536-6879, rossella.mortellaro@uniroma3.it.

¹ J. H. Wandersee, E. E Schussler, *Preventing Plant Blindness*, «The American Biology Teacher», Oakland, 61, 2, 1999, pp. 84-86.

diverse, soprattutto quando non siano presenti alberi. Conseguentemente, chi soffre di *plant blindness*, è incapace di riconoscere ed apprezzare il ruolo fondamentale del mondo vegetale nella biosfera e nelle attività umane. Occorre specificare che tale mancanza di consapevolezza sul mondo delle piante è stata riscontrata e studiata nei paesi occidentali e che, come fenomeno, probabilmente differisce tra le diverse le culture².

Le “erbacce” sono state le protagoniste del seminario “*Se la scuola è il mondo. Riflessioni sulla plant blindness a partire dal materiale Pizzigoni dell’Archivio Didattico Lombardo-Radice*” nell’ambito del progetto del MuSEd (Museo della Scuola e dell’Educazione “Mauro Laeng” di Roma³) *Le scuole di Roma al MuSEd. Percorsi di visita per gli insegnanti di Roma e della Città Metropolitana*⁴, in collaborazione con l’Assessorato alla Scuola, Formazione e Lavoro del Comune di Roma Capitale nell’ambito della Terza missione di Roma TRE.

Il materiale della Rinnovata di Giuseppina Pizzigoni (Archivio Didattico Lombardo-Radice, MuSEd), relativo alla botanica e in special modo gli erbari, ha offerto al pubblico presente – docenti di diversi cicli scolastici e studenti di Scienze dell’Educazione e Scienze della Formazione – numerosi spunti di discussione e riflessione riguardo alla *plant blindness* e alle proposte educative e didattiche utili per la sua decostruzione. Inoltre, l’allestimento dell’erbario con piante erbacee raccolte appositamente per il laboratorio e che crescono in contesti urbani, come la saeppola e la calendula, ha permesso ai partecipanti di accostarsi a questa importante tecnica di conservazione delle piante: la realizzazione di erbari, cioè di raccolte di piante secche, rappresenta il metodo più semplice di conservazione indefinita delle forme e delle strutture di una pianta, anche se compresse⁵.

² K. M. Parsley, *Plant Awareness Disparity: A Case for Renaming Plant Blindness*, «Plants, People, Planet», 2, 2020, pp. 598-601.

³ Il MuSEd, fondato nel 1874, rappresenta il più antico museo italiano dedicato alla storia della pedagogia e della scuola. Si trova a Roma, in piazza della Repubblica n. 10.

⁴ URL: <<https://scienzeformazione.uniroma3.it/terza-missione/mused/eventi-e-progetti/attività-con-e-per-le-scuole/le-scuole-di-roma-al-mused/>> ultimo accesso [14/02/2024].

⁵ Il metodo per la realizzazione di un erbario fu inventato da Luca Ghini (1490-1556) e, purtroppo, nessuno dei suoi delicati erbari è giunto fino a noi; altri erbari del Cinquecento sono conservati, comunque, nella Biblioteca Angelica di Roma. Cfr. <<https://bibliotecaangelica.cultura.gov.it/erbario-cibo/>> [ultimo accesso 14/02/2024].

Ma sono proprio “erbacce”? Rappresentazioni mentali errate del mondo vegetale dovute alla plant blindness

James Wandersee ed Elizabeth Schussler elencano dettagliatamente i sintomi della *plant blindness*:

(a) thinking that plants are merely the backdrop for animal life; (b) failing to see, notice or focus attention on plants in one's daily life; (c) misunderstanding what plants need to stay alive; (d) overlooking the importance of plants to one's daily affairs (Balick & Cox 1996⁶); (e) failing to distinguish the differing time scales of plant and animal activity; (f) lacking hands-on experiences in growing, observing and identifying plants in one's own geographic region; (g) failing to explain the basic plant science underlying nearby plant communities – including plant growth, nutrition, reproduction, and relevant ecological considerations; (h) lacking awareness that plants are central to a key bio – chemical cycle-the carbon cycle; (i) being insensitive to the aesthetic qualities of plants and their structures-especially with respect to their adaptation, coevolution, color, dispersal, diversity, growth, pattern, repro – duction, scent, size, sounds, spacing, strength, symmetry, tactility, taste and texture⁷.

Le cause della *plant blindness* sono da ricercare nel campo dei pregiudizi sociali e educativi e nella nostra visione antropocentrica del mondo; per la sua decostruzione è stata evidenziata l'importanza dell'osservazione di specie botaniche spontanee della flora locale⁸, anche nei contesti urbani dove la biodiversità, espressione di un ecosistema vivace e in movimento, è spesso rappresentata dalle cosiddette “erbacce” che vengono percepite dai cittadini, invece, come erbe cattive. Diversi sono, invece, gli immaginari che ci vengono forniti da chi preferisce avvicinarsi in modo diverso alle piante spontanee che crescono laddove l'essere umano non ne richiede la presenza, suggerendoci numerosi spunti di riflessione.

Per l'architetto paesaggista francese Gilles Clément, ad esempio, si tratta di erbe vagabonde e fa elogio del loro coraggio e della loro vitalità nell'essere trasportate dal vento, dagli animali o dalle suole delle scarpe conquistando così giardini, scarpate e terreni incolti⁹:

Le piante viaggiano. Soprattutto le erbe. Si spostano in silenzio, in balia dei venti. Niente è possibile contro il vento. Se mietessimo le nuvole, resteremmo sorpresi di raccogliere imponentabili semi mischiati di loess, le polveri fertili. Già in cielo si disegnano paesaggi

⁶ M.J. Balick, P.A. Cox, *People, Plants, and Culture: the Science of Ethnobotany*, New York, Scientific American Library, 1996.

⁷ Wandersee, E. E Schussler, *Preventing Plant Blindness*, cit., p. 84.

⁸ B. Balas, JL. Momsen, *Attention “Blinks” Differently for Plants and Animals*. «CBE Life Sci Educ.», 13, 3, 2014, pp. 437-443.

⁹ G. Clément, *Elogio delle vagabonde. Erbe, arbusti e fiori alla conquista del mondo*, Roma, DeriveApprodi, 2013.

imprevedibili. Il caso organizza i dettagli, per la diffusione delle specie ricorre a ogni possibile vettore¹⁰.

Clément è l'inventore del Terzo Paesaggio¹¹, rappresentato da quei luoghi abbandonati dall'uomo e dove l'assenza dell'attività umana ha permesso la creazione di un rifugio per la biodiversità¹². Non esistono, quindi, per Clément, luoghi inculti ed “erbacce” che rappresentano, invece, «elemento privilegiato del cambiamento ecologico»¹³.

Come spiega bene Alberto Selvaggi:

Nell'immaginario collettivo la città rappresenta l'antitesi della naturalità, un territorio di negazione della natura spontanea, dove solo la natura “addomesticata” presente nei parchi e nei giardini, negli zoo o nei nostri appartamenti sembra avere diritto di esistere e di essere apprezzata e curata. L'uomo cittadino non percepisce come elemento naturale l’“erba cattiva” che cresce nelle fessure dei marciapiedi [...] il tappeto di muschio cresciuto tra le tegole del tetto; egli prova orrore per queste scoperte e le interpreta come segnali di un degrado dovuto alla cattiva cura della sua casa, del suo oikos, il suo ambiente di vita. Non si immagina che questi sono viceversa i segnali della vitalità di un ecosistema originale e complesso, in continua evoluzione e adattamento, ogni volta diverso come è diversa una città dall'altra. Se tuttavia l'uomo di città decide di rivolgere il suo sguardo intorno a sé con la curiosità e la dedizione con cui si affronta l'esplorazione di un territorio sconosciuto rimarrà sorpreso dalla ricchezza e dal fascino della natura spontanea che vive accanto a noi, grazie o nonostante noi, nella città¹⁴.

Negli anni '30 del secolo scorso, Giuseppe Lombardo-Radice aveva ben compreso l'importante ruolo educativo svolto dalle “erbacce”:

Infinite altre intelligenti curiosità possono essere suscite dalle particolarità delle [...] “erbacce”, ognuna delle quali ha il suo piccolo poema da raccontare, così suggestivo che ben poté una delle più geniali educatrici de “La Rinnovata” di Milano dedicare alle anonime piante, cui nessuno bada, tutto un suo nobile libro didattico¹⁵.

Il riferimento è a Pierina Boranga e il suo testo *La Natura e il fanciullo*¹⁶, del quale Giuseppe Lombardo-Radice curò l'introduzione. Proprio nell'introduzione, Giuseppe Lombardo Radice riesce a cogliere «la contemplazione del-

¹⁰ Ivi, p. 21

¹¹ G. Clément, *Manifesto del Terzo paesaggio*, Macerata, Quodlibet, 2005.

¹² Ivi., p. 10.

¹³ D. Boldrini, *L'era dei giardinieri planetari*, Firenze, Edizioni Terra Nuova, Luglio-Agosto 2018, pp. 38-43.

¹⁴ A. Selvaggi, *Natura in città*, in Balbiano et al., *Verde clandestino*, Torino, Neos Edizioni, 2017, pp. 61-78.

¹⁵ G. Lombardo-Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Firenze, Edizioni Remo Sandron, 1950²⁷, p. 380.

¹⁶ Come indica Giuseppe Lombardo Radice in nota: «*La natura e il fanciullo*, con prefazione di G. Lombardo-Radice, in due voll., Torino, Paravia, 1926 e 1928. (I. Piante che vivono sui muri; II. Piante che vivono lungo le strade».

la vita che nasconde prodigi negli esseri più dimenticati e ignoti»¹⁷ e quindi il messaggio educativo di Pierina Boranga:

Che cosa di più delicato della poesia dell'erba piattella¹⁸, che sbuca dalle fessure dei muri; e si industria a difendere le radici con la cortina delle grasse foglie; e si regge con forti cordoncini i piccoli suoi penduli depositi di umore [...]?

Ci mancava una guida per le passeggiate scolastiche, che valgono, sempre, più che mille lezioni.

Ora c'è.

Possano, sull'esempio della Boranga, scriversene molte altre, e coscienziosamente preparate e artisticamente redatte, come questa. Non per nulla la Boranga è una maestra de La Rinnovata¹⁹.

Pierina Boranga sceglie, nel suo progetto educativo e editoriale, di occuparsi proprio delle “erbacce”:

Mi occuperò [...], in modo particolare, delle più comuni e più umili erbe delle nostre regioni, viventi sui muri, lungo le vie, nelle siepi, tra le macerie e negli acquitrini, nei prati, nei campi, nei boschi; di quelle erbe a cui non volgiamo mai uno sguardo particolare, non soltanto perché non sono appariscenti, ma per semplice fatto che tutti i giorni cadono sotto i nostri occhi.

Eppure queste modeste piante, cui è affidato l'umile compito di mitigare lo squallore dei luoghi aridi, inculti e abbandonati con la nota gentile del loro verde e dei loro fiori, sono forse le prime che possono intonare nel creato l'inno della bellezza e della grandezza²⁰.

Pierina Boranga può essere considerata una pioniera dell'educazione ambientale in Italia, che ha avuto come riferimento il modello di Giuseppina Pizzigoni²¹ e di Giuseppe Lombardo-Radice²².

¹⁷ P. Boranga, *La Natura e il Fanciullo. Guida agli educatori per far conoscere ed amare la natura al fanciullo*. Prefazione di Giuseppe Lombardo Radice. Parte prima. I muri., Torino, Paravia, 1954³, pp. XI-XII. La Prefazione è datata 28 febbraio 1925.

¹⁸ Il riferimento è a *Cymbalaria muralis* (riportata nel testo di Pierina Boranga con il sinonimo *Linaria cymbalaria*). Per informazioni sulla specie: <https://www.actaplantarum.org/flora/flora_info.php?id=2468> [ultimo accesso 14/02/2024].

¹⁹ Lombardo-Radice, Prefazione al libro di P. Boranga, *La Natura e il Fanciullo*, cit., p. XII.

²⁰ Boranga, *La natura e il Fanciullo*, cit., p. 7.

²¹ L. Todaro, *Bambini e Natura nella pedagogia italiana del Novecento: l'opera innovatrice di Pierina Boranga tra sguardo poetico e impegno scientifico*, «Pedagogia Oggi», 16, 1, 2018, pp. 229-245.

²² P. Boranga, *Introduzione alla seconda edizione*, in Id., *La Natura e il Fanciullo, parte seconda: La Strada*, Torino, Paravia, 1951.

Il materiale Pizzigoni dell'Archivio Didattico Lombardo-Radice

Il materiale conservato presso il MuSED venne organizzato da Giuseppina Pizzigoni ed inviato, nel corso del 1937, a Giuseppe Lombardo-Radice in qualità di Direttore del Museo Pedagogico della Facoltà di Magistero della R. Università degli Studi di Roma.

Il MuSED conserva 14 scatole originali delle 21 arrivate nel 1937. Le scatole, di cartone rivestito in tela color avorio, sono ad apertura battente e misurano cm 30 x 20 x 10. Le scatole n. 1 e n. 2 si riferiscono all'Asilo, mentre le successive fanno riferimento alle classi dalla I alla VI (anno scolastico 1935-1936) e contengono diari degli studenti, manufatti, disegni, relazioni d'esperienze, erbari, esercizi di lingua, problemi ecc. ecc.

Il materiale conservato all'interno del MuSED è attualmente in fase di risistemazione e controllo, sulla base delle indicazioni fornite dagli elenchi conservati nell'Archivio Giuseppe Lombardo-Radice²³. Inoltre, funzione essenziale è svolta dall'analisi dettagliata del testo di Giuseppina Pizzigoni *Linee fondamentali e programmi delle prime sei classi*²⁴. Come Pizzigoni stessa conferma nelle prime pagine: «L'ordine del presente lavoro è lo specchio della vita dell'Idea pedagogica nel mio spirito, e vuol essere la trama del nuovo edificio educativo»²⁵.

Le prime evidenze dei rapporti tra Giuseppina Pizzigoni e Giuseppe Lombardo-Radice che compaiono nel carteggio privato conservato al MuSED sono datate 22 aprile 1919 per poi proseguire negli anni successivi. Intenso è anche lo scambio epistolare che ha come data d'inizio il 28 gennaio 1936 riguardante la richiesta di materiale per il Museo Archivio Didattico²⁶. Nella minuta, indirizzata



Fig. 1. MuSED, Archivio Didattico Lombardo-Radice, le 14 scatole della Rinnovata

²³ Il carteggio privato di Giuseppe Lombardo Radice che contiene lo scambio epistolare con la moglie, con i figli e con i più importanti esponenti della cultura italiana di quegli anni è conservato presso il MuSED (acquistato dall'Istituto di Pedagogia del Magistero). Per il catalogo si veda I. Picco, A.M. Masi, M. Castellazzo, *Archivio Giuseppe Lombardo-Radice Catalogo*, Roma, Armando, 2004.

²⁴ G. Pizzigoni, *Linee fondamentali e programmi delle prime sei classi della Scuola Rinnovata "Giuseppina Pizzigoni"*, II Edizione, Milano, Ufficio di Propaganda dell'Opera Pizzigoni, 1934.

²⁵ Ivi, p. 5.

²⁶ Tra il 1936 e il 1938 Giuseppe Lombardo Radice lavora alla rinascita del Museo Pedagogico, soprattutto con l'obiettivo di costruire un Archivio Didattico in cui fossero rappresentate le migliori esperienze educative dell'epoca (L. Cantatore, *Il MuSED di Roma Tre fra passato e*

allo «Spett. Comitato di propaganda per la diffusione del Metodo “Pizzigoni” presso la Direzione della Scuola “Rinnovata”, Milano», Giuseppe Lombardo-Radice scrive:

Con quest’anno è mio proposito iniziare presso la Facoltà di Magistero della R. Università di Roma, ed ho già per questo l’autorizzazione ufficiale necessaria, una vasta raccolta di materiali illustrativi per la vita della Scuola italiana ed estera (eviterei di mancare a un dovere se non iniziasse questa raccolta, che ha carattere di esposizione permanente, con una larga rappresentanza di materiale didattico della Scuola “Rinnovata”, a cui tanto tutti dobbiamo []).

Materiale che vorrei fosse completo a documentare quanto la Rinnovata ha di più caratteristico, cominciando dal Giardino d’Infanzia sino alle classi di integrazione, e contenesse caratteristici esemplari di tutta l’attività infantile, specialmente nei lavori manuali, musica, recitazione ecc., con particolarissimo riguardo all’educazione d’avviamento professionale. Questa documentazione sobria di materiali già pronti per l’opportuna esposizione, avrebbe una sede quanto mai decorosa, come quella costituita dagli ambienti della R. Università di Roma.

A dimostrazione della conoscenza della Rinnovata da parte di Giuseppe Lombardo-Radice, la minuta prosegue definendo più accuratamente la tipologia di materiale richiesto:

Tutto questo materiale dovrebbe essere opportunatamente montato, rilegato, presentato in appositi involucri.

Ogni sezione di materiali della piccola raccolta dovrebbe essere accompagnata da titoli esplicativi e annotazioni esplicative in caratteri ben evidenti ed eleganti. E così anche ogni singolo pezzo dovrebbe avere in bella evidenza le proprie indicazioni esplicative. Se si tratti di lavori fatti dagli stessi alunni, ogni lavoro dovrebbe avere l’indicazione dell’anno, della classe, ecc.

Una cartella dovrebbe contenere anche tutte le pubblicazioni interessanti per la conoscenza del metodo, edite a cura del Comitato per la diffusione del metodo “Pizzigoni”.

Segue lettera di risposta del 10 febbraio 1936, dattiloscritta e firmata da Giuseppina Pizzigoni dove la maestra ringrazia il professore per l’attenzione verso la “Rinnovata” e fa presente che:

Quanto Ella mi propone è senza dubbio molto interessante per noi, ma siccome importa un lavoro e una spesa non indifferenti, non Le posso oggi dare una risposta in merito, desiderando di portare la cosa nella seduta di Consiglio che avrà luogo sabato 15 c.m.

Subito dopo Le sarò precisa.

Grazie e un affettuoso saluto.

Seguono ulteriori scambi tra diversi attori. Scrive il direttore Piero Bianchi (Milano 2/VI/1936), scusandosi per non aver ancora provveduto all’allestimento del materiale da inviare a Roma:

presente. Con inediti di Giuseppe Lombardo Radice e Mauro Laeng, In A. Barausse et al., Prospettive incrociate sul patrimonio storico educativo, Lecce, Pensa Multimedia, 2020, p. 255).

Ho dalla Sign. Pizzigoni l'incarico di rispondere alla lettera della S.V. Illma riguardante il materiale illustrativo del metodo della Rinnovata.

Problema non secondario per il ritardo, spiega Bianchi, sono soprattutto le condizioni di salute di Giuseppina Pizzigoni:

sofferente di forme d'esaurimento a volta a volta [SIC] preoccupanti e sempre tali da incidere notevolmente su quelle possibilità di lavoro che una volta parevano inesauribili: da molto tempo Giuseppina Pizzigoni non può essere per la Sua Rinnovata ciò che vorrebbe essere e se, imponendo alle proprie risorse con inflessibile volontà, degli sforzi eroici riesce a guidare l'ormai complessa attività dell'"Opera", deve anche cedere alle insistenze dei medici che non restano dal prospettarLe gli irreparabili danni che ella salute scossa e logorata da una troppa assidua fatica potrebbero derivare da ulteriori trascuratezze.

Dalle ultime righe si evince, comunque, l'interesse di Pizzigoni per l'invio del materiale a Roma:

Ciò nonostante ho dalla Signora Pizzigoni l'incarico di assicurare alla S.V. Illma che il materiale sarà raccolto, ordinato e spedito all'inizio del nuovo anno scolastico e l'esposizione nella Facoltà di Magistero di Roma coinciderà con la piccola intima mostra che concorrerà, qui, alle manifestazioni del venticinquennio²⁷.

Nella lettera dattiloscritta a firma congiunta Giuseppina Pizzigoni e Pia Vitali del 13 ottobre del 1936, indirizzata a Lombardo-Radice, si fa presente che il materiale è stato raccolto:

Il Direttore della "Scuola Rinnovata" ha raccolto il materiale da Lei richiesto [...] Si tratta ora di prepararlo, come dice la Sua lettera del febbraio scorso, opportunatamente montato, rilegato, presentato in appositi involucri²⁸.
Vuole Ella darci qualche chiarimento che possa facilitarci questo lavoro e guidarci a preparare il materiale secondo il criterio ch'Ellà ha certo stabilito e in modo che possa adattarsi al posto dove sarà collocato?

Nella minuta del 16 ottobre 1936, Giorgio Fano²⁹ fornisce le indicazioni sulle scatole in uso presso il Museo:

²⁷ Piero Bianchi fa riferimento alle manifestazioni per il 25° anniversario dalla fondazione della "Rinnovata" sorta a Milano il 1° ottobre del 1911. Cfr. anche A. Tongiorgi, *Venticinque anni di vita della Scuola Rinnovata di Milano 1911-1936, Monografia premiata al Concorso indetto dall'Opera Pizzigoni in occasione del venticinquesimo di fondazione della Scuola Rinnovata*, Milano, Opera Pizzigoni, 1937.

²⁸ Sottolineature nel testo.

²⁹ Giuseppe Giorgio Fano, assistente del prof. Giuseppe Lombardo Radice presso il Museo Archivio Pedagogico dal 1936 al 1938 – cfr. lettera di Fano del 7 aprile 1936 dove ringrazia per la nomina a prestatore d'opera del Museo in Sapienza Università di Roma – Fascicoli del personale – Fascicolo personale 4425 – Fano Giuseppe Giorgio, URL: <https://1938-sapienza-leggirazziali.it/Sito/d_dettaglio.php?id=25503> [ultimo accesso 14/05/2024].

noi adoperiamo [...] delle scatole da archivio di cm 30 x 20 x 10, il cui coperchio è snodato in modo da potersi aprire a battente, verso l'alto mentre il lato sottostante si può aprire arrovesciandolo verso il basso (del resto ogni legatore ha pratica di tali scatole da archivio). Le scatole sarà bene che abbiano una rivestitura di colore simile³⁰ a quella dei volumi.

Eventi negativi successivi ritarderanno l'invio del materiale a Roma: Dina Zanetti, per conto dell'Opera Pizzigoni fa presente, nella lettera dattiloscritta e autografa del 18 dicembre 1936, indirizzata a Giuseppe Lombardo-Radice che:

Abbiamo la Sua lettera del 5 corrente, indirizzata alla signorina Pizzigoni, ora a Rapallo per curare la sua salute malferma.

La signa Vitali che qui all'Opera rappresenta la Fondatrice, avrebbe curato personalmente la preparazione del materiale ch'Ella chiede, se non fosse essa pure obbligata a letto per una forma influenzale. Ha però egualmente disposto presso la Segreteria della Scuola Rinnovata per la sollecita preparazione di quanto Le sta a cuore.

Il 25 marzo 1937 (lettera dattiloscritta autografa), finalmente, il Direttore della Scuola "Rinnovata" Tongiorgi avvisa che il materiale tanto agognato è stato spedito:

Chiarissimo Professore,
se pure in ritardo, ho tenuto fede alla promessa: ieri, a mezzo spedizioniere Gondrand, Le è stato spedito, presso la R. Università, il materiale didattico di cui all'unito elenco.
Come vede, Le ho mandato la compiuta documentazione dell'attività della Scuola.
Non mi serbi il broncio se, indipendentemente dalla mia volontà, le cose sono andate per il lungo.

"L'elenco del materiale inviato a Roma" su carta intestata Scuola Rinnovata / Metodo Pizzigoni / Milano – Via Castellino da Castello, 10 (4 facciate) è datato 30 gennaio 1937.

1.1 Gli erbari della Rinnovata nell'Archivio Didattico Lombardo-Radice del MuSEd come strumenti per tracciare e conoscere il proprio territorio

Nella sezione dedicata all'Erbario in *Il lavoro nelle cinque classi elementari della Scuola Rinnovata di Milano*³¹, Giuseppina Pizzigoni fornisce le indicazioni su come allestirlo:

Fare essiccare foglie e fiori fra la carta assorbente. Su ogni foglio dell'erbario attaccare foglie e fiori di una sola pianta, per potere, a tempo debito, usare l'erbario per la classi-

³⁰ Qualche riga prima, Fano descrive le rilegature «in tutta tela (tela grezza) grigio chiaro.»

³¹ G. Pizzigoni, *Erbario* in G. Pizzigoni, *Il lavoro nelle cinque classi elementari della Scuola Rinnovata di Milano*, Opera Pizzigoni, 1940, pp. 47-48.



Fig. 2. MuSED, Archivio Didattico Lombardo-Radice, Inventario 005811 ZZ.SC, Foglia di felce montana raccolta Como-Brunate, 26-5-1936 / Classe 3 fem. Cristiani

ficazione delle piante. / Nelle prime classi usare per l'erbario cartoncini di cm. [SIC] 15 x 15; più avanti, per esemplare grandi, cartoncini o fogli di carta da disegno di dimensioni maggiori. Per ogni tavola preparare un rettangolo di carta oleata della stessa larghezza, lungo circa un centimetro di più. Sovrapporre il foglio oleato al cartoncino in modo che tre lati combacino: ripiegare dietro al cartoncino il lembo oleato sporgente e ingommarlo al cartoncino. Applicare la foglia essiccata sul cartoncino e fissarla con striscioline alte al massimo cm. [SIC] 0,5 di carta oleata ingommata con pochissima gomma.

Negli erbari della Rinnovata conservati presso il MuSED possiamo trovare *exsiccata* di piante coltivate nell'orto come i ravanelli o il prezzemolo; di quelle messe nelle aiuole della scuola, come i non ti scordar di me; ma soprattutto, *exsiccata* delle piante raccolte durante le gite fuori porta: la scuola all'aperto, pensata da

Giuseppina Pizzigoni, è stata una proposta sicuramente all'avanguardia per i suoi tempi. La maestra, infatti, non si riconosceva nelle proposte educative di scuole all'aperto di inizio Novecento, sorte come spazi per la cura di bambini malati o poveri³². Come sottolineano, tra gli altri, Bertolino e Guerra, l'idea di scuola di Giuseppina Pizzigoni trae forza proprio dalla coerenza trasversale della proposta «che non si limita alla valorizzazione della dimensione naturale a scuola, ma che rintraccia e ricerca elementi di continuità innanzitutto metodologica tra dentro e fuori, rendendola così particolarmente organica e autenticamente innovativa innanzitutto dal punto di vista dell'insegnamento promosso»³³.

L'ambiente, per Giuseppina Pizzigoni, è qualcosa concettualmente di molto ampio e diversificato: in *Le mie lezioni ai maestri d'Italia*, Pizzigoni scrive che: «l'ambiente scolastico della "Rinnovata" è il mondo. Anche la scuola più povera lo ha»³⁴. L'ambiente della scuola è anche: «le officine fuori scuola; ga-

³² D'Ascenzo, *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*, cit.

³³ F. Bertolino, M. Guerra, M. Schenetti, M. Antonietti, *Educazione e natura: radici profonde, sfide presenti, prospettive future*, in A. Bondioli, D. Savio, *Crescere Bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Parma, Edizioni Junior, 2017, pp. 61–77.

³⁴ G. Pizzigoni, *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*, Milano, Ufficio di Propaganda della "Rinnovata", 1931, p. 24

sometro, cartiera, vetreria, saponificio, tintorie, pastifici, fonderie, cantieri, impianti idroelettrici [...]»³⁵. Infine, l'ambiente aperto è: «Prima di tutto il giardino-orto della scuola, i chioschi, i campi sportivi. E fuori scuola: i giardini pubblici, le serre comunali, il parco, la fognatura e tutte le vie e le piazze principali della città [...]»³⁶.

L'esplorazione della natura attraverso le escursioni come piccoli viaggi e passeggiate³⁷ è già presente in Fröbel (1826): «si hanno da tenere in gran conto i piccoli viaggi e le lunghe passeggiate, come di un mezzo efficacissimo di educazione»³⁸. Fröbel spiega, inoltre, che «I ragazzi debbono osservare le piante e gli animali nei loro diversi generi di vita e nei luoghi di ordinaria dimora; come gli uni vivano esposti al sole e sembrano imbeversi di luce e di calore; come gli altri cerchino l'oscurità e l'ombra, il fresco e l'umidità»³⁹.

Anche nella scuola della Montesca le escursioni nel territorio circostante erano «funzionali allo svolgimento dell'intera didattica»⁴⁰. Come riporta Lombardo-Radice in *Athena Fanciulla*, descrivendo le attività alla Montesca, l'osservazione attenta delle piante – in questo caso di un albero – sensibilizza lo sguardo all'osservazione del mondo vegetale nel suo complesso:

“Un bellissimo ippocastano del parco” — mi scriveva la brava maestra Rinaldi — “fu il primo soggetto preso a trattare. Oh, i miei bambini con quale interesse seguivano lo sviluppo di quelle gemme. Quell'albero divenne il nostro amico, come essi lo chiamavano”. Bastò quel primo mese di scoperte fatte sull'ippocastano, perché i bambini “non passassero più indifferenti davanti ad un albero, ad una pianticella, ad un insetto, ad una foglia caduta, ad un fiorellino, ad un sasso”⁴¹.

Già nel 1910, Giuseppina Pizzigoni, in un appunto manoscritto⁴² nel quale descriveva il suo progetto di scuola, richiamava l'importanza di far riconoscere la natura anche attraverso le passeggiate in città e dintorni:

[Il nuovo progetto] Fa conoscere ai fanciulli la natura con studio diretto della natura stessa [...] quindi le lezioni di giardinaggio, le passeggiate in città e nei dintorni, la permanen-

³⁵ Ivi, p. 25.

³⁶ Ibid.

³⁷ M. D'Ascenzo, *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*, Pisa, Edizioni ETS, 2018, pp. 28-32.

³⁸ F. Fröbel, *L'educazione dell'uomo*, prima traduzione dal tedesco del Prof. A. Ambrosini, Milano-Roma, Enrico Trevisini, Libraio Editore, 1889, p. 265.

³⁹ Ivi, p. 267.

⁴⁰ D'Ascenzo, *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*, cit., p. 32.

⁴¹ G. Lombardo-Radice, *Athena Fanciulla. Scienza e poesia nella Scuola Serena*, Firenze, R. Bemporad & Figlio, 1925, p. 29.

⁴² G. Pizzigoni, *Scuola elementare secondo il metodo sperimentale*, 1910 riportato, trascritto e commentato, in O. R. Cassottana, *Giuseppina Pizzigoni e la “Rinnovata” di Milano. Tradizione e attualità per la scuola primaria*, Brescia, Editrice La Scuola, 2004, pp. 243-249.

za temporanea al lago, al mare, ai monti, daranno occasione a tutte le notizie di Scienze naturali, di storia, di geografia, di industrie, che ci legano con i diversi luoghi visitati⁴³.

L'ambiente della Rinnovata è, quindi, in costante dialogo con il mondo, come ben descrive Rossi Cassottana⁴⁴, sia attraverso l'addomesticamento della natura con il giardino, l'orto, la stalla o l'azienda agricola sia attraverso le caratteristiche fisiche dell'edificio stesso che ospita la scuola. Tutto ruota intorno alla natura e alle attività della scuola: l'orto non si limita ad assolvere le funzioni di apprendistato al lavoro agricolo attribuite dalle indicazioni ministeriali del tempo⁴⁵, bensì rappresenta una vera e propria metodologia per svolgere attività in differenti discipline. Si riportano, ad esempio, gli *Esercizi di lingua in parte illustrati* (scatola n. 6 Classe II Inventario MuSEd n. 30594 ZZ.SC):

In inchiostro rosso, sulla prima pagina 1: *Proposizioni indipendenti 2: Congiunzione delle due proposizioni e uso del pronomo. / 3 – Inversione dei due soggetti e perfezionamento dell'azione. / 4: Uso dei tre tempi principali dell'azione: antefatto al passato, fatto al presente, conclusione al futuro.* Segue in altra scrittura *Scuola Rinnovata / Classe II A / Cesare Ferloni / Nell'orto* quindi in inchiostro rosso, c.s., V Esercizio. Bambino (si riconosce sagoma cappello Balilla) che usa il badile e bambino con carriola, ritaglio in cartoncino nero. Segue pagina seguente:

- 1 – *Mario ha la carriola. / Sergio getta le erbacce⁴⁶ nella carriola.*
- 2 – *Mario ha la carriola e Sergio la riempie di erbacce.*
- 3 – *Sergio solleva le erbacce col badile e le getta nella carriola guidata da Mario.*
- 4 – *Sergio e Mario hanno sistemato una aiuola, hanno estirpato le erbacce. / Ora Sergio col badile le getta nella carriola. / Mario porterà le erbacce nella concimaia.*

Gli erbari sono presenti in diverse scatole, ma la scatola 19 è dedicata specificamente alla «Raccolta d'erbario completa dalla I alla VI». Nelle immagini che seguono alcuni esempi, relativi alle escursioni⁴⁷.

⁴³ Pizzigoni, *Scuola elementare secondo il metodo sperimentale*, cit., p. 248.

⁴⁴ O. Rossi Cassottana, *Giuseppina Pizzigoni e la rinnovata di Milano: tradizione e attualità per la scuola primaria*, Brescia, La scuola, 2004.

⁴⁵ Bertolino, Guerra, Schenetti, Antonietti, *Educazione e natura*, cit., pp. 61-77.

⁴⁶ Si è scelto di inserire volutamente alcune attività che riguardano l'estirpazione delle erbe infestanti per evitare di dare un'immagine troppo romantica della *plant blindness*.

⁴⁷ La scatola (inventario MuSEd n. 31187 ZZ.SC) contiene 6 cartelline chiuse con fettuccia (dalla 1° alla 6° classe). All'interno di ogni cartellina ci sono esemplari provenienti dall'orto, dall'aiuola e dalle gite.



Fig. 3. Erbario di classe 1°. Erbario della gita al parco di Monza / 29 maggio / Frosini. Fiori di prato.

Fig. 4. Erbario di classe 2°. Dalla gita a Erba.

Fig. 5. Erbario di classe 4°. Dalla gita Como – Chiasso.

Fig. 6. Erbario di classe 3°. Dalla gita a Como – Brunate.

Fig. 7. Erbario di classe 5°. Dalla gita in montagna.

Fig. 8. Erbario di classe 6°. Gita in Riviera.

Proposte educative: un itinerario fotografico da Castro Pretorio al MuSED

Nel corso dell'incontro al MuSED, dopo aver illustrato gli erbari della Rin-novata ivi conservati, e prima di procedere all'allestimento dell'erbario con la saeppola e la calendula, è stato mostrato ai partecipanti un itinerario fotografico che ha avuto inizio dalla sede del Dipartimento di Scienze della Formazione in via del Castro Pretorio fino alla sede del MuSED in piazza della Repubblica 10; è stato fatto notare come sia possibile osservare specie spontanee anche semplicemente percorrendo una strada in centro città (sono state censite in questo modo circa 30 specie diverse di "erbacce"). Di seguito alcune delle immagini mostrate:



Fig. 9. L'ortica, il chenopodio dei muri e l'erba cornacchia fotografate in piazza della Repubblica, vicino l'ingresso del MuSED.

Fig. 10. L'erba piattella, descritta da Pierina Boranga in *La Natura e il Fanciullo Parte I, I Muri* (nonché immagine di copertina dello stesso libro), fotografata in via del Castro Pretorio a Roma.

Fig. 11. La malva fotografata in piazza dei Cinquecento a Roma (si riconosce, sullo sfondo, il monumento a Giovanni Paolo II realizzato da Oliviero Rainaldi nel 2011).

L'utilizzo della fotografia si è rivelato estremamente valido nei contesti ur-bani, dove è spesso difficile allestire erbari per l'impossibilità di raccogliere campioni di piante a causa dei rischi connessi alla carenza di norme igieniche.

Per realizzare un itinerario botanico fotografico, si identifica inizialmente il percorso sulla base delle esigenze educativo-didattiche (età dei partecipanti, caratteristiche dei luoghi da percorrere, finalità del laboratorio, ecc.), dopodiché si costruisce la mappa del territorio che si desidera esplorare. Come ci suggerisce Maria Vinella⁴⁸, attraverso le immagini e l'educazione allo sguardo è possibile acquisire differenti competenze indispensabili per percepire, capire, interpretare e salvaguardare, nel nostro caso, l'ambiente e la natura e combat-tere, quindi, conseguentemente la *plant blindness*.

⁴⁸ M. Vinella, *Educare all'arte. Pedagogia dello sguardo e didattica visiva*, Lecce, Pensa Multimedia, 2015.

Conclusioni

Le “erbacce” che crescono negli ambienti urbani sono state le protagoniste delle attività svolte al MuSEd; accorgersi della loro presenza significa iniziare a sconfiggere la *plant blindness* e a guardare con occhi diversi la biodiversità urbana. D’altronde, come ci avvisa Serenella Iovine, spesso il verde cittadino gradito agli occhi di chi è affetto da *plant blindness* non ha nulla di spontaneo:

il paesaggio contemporaneo, del resto, non è un paesaggio ideale. Esso non è fatto di giochi di proporzioni ben commisurate, di superfici nitide come appena create, di gioiosa armonia tra vegetazione ed elementi architettonici. Vi ritroviamo, piuttosto, segni della presenza umana sotto forma di macchine, di costruzione industriali, di autostrade, di ripetitori. Anche la natura, quando si ritaglia uno spazio, è spesso una natura sintetica, fatta di parchi con colline artificiali, di corsi d’acqua ben canalizzati, di prati ben curati e aree attrezzate per cani e visitatori⁴⁹.

L’attività di *Public History of Education* svolta al MuSEd si può configurare coerente al punto 4 del Manifesto⁵⁰:

Initiatives in the Public History of Education have a natural proximity to teaching and schooling. They can make an effective contribution, both to the improvement of learning and also to the generation of cultural changes within the local community.

Educational activities, especially those aimed at the study of history and geography, have a privileged relationship with the community, which can be emphasised through a public history approach. In this sense, teaching, by going beyond the confines of the classroom, can aspire not only to improve learning, which is obvious, but also to promote shared and participatory changes in the local community⁵¹.

In questa ottica, i materiali botanici della Rinnovata conservati all’interno del MuSEd rappresentano un vero e proprio fulcro di interesse nella prospettiva del metodo Pizzigoni, giacché per la maestra milanese “la scuola è il mondo” e per conoscere il mondo vegetale occorre osservarlo nel suo contesto, che può essere l’orto, l’aiuola della scuola o il tragitto che conduce alle mete delle gite scolastiche. Riflettere sull’attualità e l’applicabilità di questo metodo ha comportato l’esigenza, ribadita da Ferri e Zuccoli nella prefazione della nuova edizione di *Le mie lezioni ai maestri d’Italia* «di ritornare alle fonti, confrontandosi con i libri originali [...], re-incontrando il pensiero pizzigoniano delle origini»⁵², con «la consapevolezza che questi documenti possono raccontarci

⁴⁹ S. Iovino, *Ecologia letteraria. Una strategia di sopravvivenza*, Milano, Edizioni Ambiente, 2020 (originariamente pubblicato nel 2006), p. 29.

⁵⁰ G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education*, 2023.

⁵¹ Id., *Public History of Education. A Brief Introduction*, Firenze University Press, 2023, p. 43.

⁵² A. T. Ferri, F. Zuccoli, *Prefazione* in G. Pizzigoni, *Le mie lezioni ai maestri d’Italia e altri scritti* (eds. A. T. Ferri, G. Locatelli, F. Zuccoli), Parma, Edizioni Junior-Bambini, 2022, p. 8.

ancora molto su come si debba e possa fare scuola e stupirci per quanto siano ancora attuali»⁵³.

Bibliografia

- Balas B., Momsen JL., *Attention “Blinks” Differently for Plants and Animals*, «CBE Life Sci Educ.», 13, 3, 2014, pp. 437-443.
- Balick M.J., Cox P.A., *People, Plants, and Culture: the Science of Ethnobotany*, New York, Scientific American Library, 1996.
- Bandini G., *Manifesto della Public History of Education*, Firenze, Firenze University Press, 2023.
- Barausse A. et al., *Prospettive incrociate sul patrimonio storico educativo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2020.
- Bertolino F., Guerra M., Schenetti M., Antonietti M., *Educazione e natura: radici profonde, sfide presenti, prospettive future*, in A. Bondioli, D. Savio, *Crescere Bambini. Immagini d’infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Parma, Edizioni Junior, 2017, pp. 61-77.
- Boldrini D., *L’era dei giardinieri planetari*, Firenze, Edizioni Terra Nuova, Luglio-Agosto 2018.
- Bondioli A., D. Savio, *Crescere Bambini. Immagini d’infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Parma, Edizioni Junior, 2017.
- Boranga P., *La Natura e il Fanciullo, parte seconda: La Strada*, Torino, Paravia, 1951.
- Boranga P., *La Natura e il Fanciullo. Guida agli educatori per far conoscere ed amare la natura al fanciullo. Prefazione di Giuseppe Lombardo Radice. Parte prima. I muri*, Torino, Paravia, 1951, pp. XI-XII.
- Clément G., *Elogio delle vagabonde. Erbe, arbusti e fiori alla conquista del mondo*, Roma, DeriveApprodi, 2013.
- Clément G., *Manifesto del Terzo paesaggio*, Macerata, Quodlibet, 2005.
- D’Ascenzo M., *Per una storia delle scuole all’aperto in Italia*, Pisa, Edizioni ETS, 2018.
- Fröbel F., *L’educazione dell’uomo*, prima traduzione dal tedesco del Prof. A. Ambrosini, Milano-Roma, Enrico Trevisini, Libraio Editore, 1889.
- Iovino S. (ed.), *Ecologia letteraria. Una strategia di sopravvivenza*, Milano, Edizioni Ambiente, 2020.
- Lombardo-Radice G., *Athena Fanciulla. Scienza e poesia nella Scuola Serena*, Firenze, R. Bemporad & Figlio, 1925.
- Lombardo-Radice G. (eds.), *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Firenze, Edizioni Remo Sandron, 1950.
- Parsley K. M., *Plant awareness disparity: A case for renaming plant blindness*, «Plants, People, Planet», 2, 2020, pp. 598-601.

⁵³ Ivi, p. 11.

- Pizzigoni G., *Il lavoro nelle cinque classi elementari della Scuola Rinnovata di Milano*, Milano, Opera Pizzigoni, 1940.
- Pizzigoni G., *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*, Milano, Ufficio di Propaganda della "Rinnovata", 1931.
- Pizzigoni G., *Le mie lezioni ai maestri d'Italia e altri scritti*, a cura di A. T. Ferri, G. Locatelli, F. Zuccoli, Parma, Edizioni Junior-Bambini, 2022.
- Pizzigoni G., *Linee fondamentali e programmi delle prime sei classi della Scuola Rinnovata "Giuseppina Pizzigoni"*, II Edizione, Milano, Ufficio di Propaganda dell'Opera Pizzigoni, 1934.
- Rossi Cassottana O., *Giuseppina Pizzigoni e la rinnovata di Milano: tradizione e attualità per la scuola primaria*, Brescia, La Scuola, 2004.
- Selvaggi A., *Natura in città*, in Balbiano et al., *Verde clandestino*, Torino, Neos Edizioni, 2017, pp. 61-78.
- Todaro L., *Bambini e Natura nella pedagogia italiana del Novecento: l'opera innovatrice di Pierina Boranga tra sguardo poetico e impegno scientifico*, «Pedagogia Oggi», 16, 1, 2018, pp. 229-245.
- Tongiorgi A., *Venticinque anni di vita della Scuola Rinnovata di Milano 1911-1936, Monografia premiata al Concorso indetto dall'Opera Pizzigoni in occasione del venticinquesimo di fondazione della Scuola Rinnovata*, Milano, Opera Pizzigoni, 1937.
- Vinella M., *Educare all'arte. Pedagogia dello sguardo e didattica visiva*, Lecce, Pensa Multi-media, 2015.
- Wandersee J. H., Schussler E. E., *Preventing plant blindness*, «The American Biology Teacher», Oakland, 61, 2, 1999, pp. 84-86.

Lucia Paciaroni*

Gli archivi scolastici in classe. Un laboratorio alla scuola primaria per ricostruire la storia della scuola attraverso i registri dell'insegnante

ABSTRACT: In the last thirty years there has been a real historiographical revolution that has introduced a new way of making history of education and school. Historians of education have begun to investigate a wide range of new sources and to focus more attention on places dedicated to the preservation of the historical-educational heritage in an attempt to open what has been called the «black box of schooling». These places are represented not only by libraries and school museums but also by school archives. These are privileged spaces for the implementation of public history practices. Thus, this article aims, to highlight the heuristic potential of school archives and how the research carried out in them by the educational historian can be spread outside academic environments and transformed into educational pathways for schools, as those that were made with some primary schools of Macerata.

KEYWORDS: historical-educational heritage, history of school, school archives, Public History, Italy.

Introduzione

Negli ultimi trent'anni, come è noto, in seguito a quella che è stata una vera e propria rivoluzione storiografica, gli storici dell'educazione hanno iniziato ad indagare un'ampia gamma di nuove fonti e a porre una maggiore attenzione anche nei confronti dei luoghi deputati alla conservazione del patrimonio storico-educativo nel tentativo di aprire quella che è stata definita la «scatola nera della scuola»¹. Questi luoghi non sono rappresentati solo dalle bibliote-

* Lucia Paciaroni è Professoressa Associata di Storia della Pedagogia. Si occupa di storia orale, di letteratura per l'infanzia e di memorie scolastiche. ORCID: 0000-0002-5483-8795.

¹ Su questo concetto, si veda S. Braster, I. Grosvenor, M.M. del Pozo Andrés (eds.), *The Black Box of Schooling: a Cultural History of the Classroom*, Brussels, Peter Lang, 2011. «Questa espressione è stata coniata da Marc Depaepe e Frank Simon (1995), riprendendo quella già utilizzata dal sociologo Colin Lacey (1970), per indirizzare l'attenzione degli storici dell'educazione sulle aule scolastiche in quanto luoghi di 'relazioni educative evaporate', vere e proprie scatole nere della cultura scolastica, dalle quali era indispensabile tentare di recuperare ogni

che e dai musei della scuola ma anche dagli archivi scolastici, i quali, negli ultimi anni, sono stati oggetto di ricerche sempre più approfondite che hanno permesso di ricostruire tante e diverse storie della scuola, e, in particolare, la dimensione locale della storia della scuola attraverso la documentazione in essi conservata.

Biblioteche, musei della scuola e archivi rappresentano anche spazi privilegiati per l'implementazione delle pratiche di *public history*. Infatti, essi contengono fonti dal carattere fortemente trasmissivo e divulgativo che sono in grado di permettere alle persone di partecipare alla co-costruzione della conoscenza storica².

Tra i documenti conservati all'interno degli archivi scolastici, ci sono, per esempio, i registri di classe che contengono la cronaca di vita della scuola, una sezione che spesso assume la forma di un vero e proprio diario intimo dell'insegnante, ma vi sono conservati anche i fascicoli personali, così come le relazioni di ispettori e direttori, utili a ricostruire la carriera dell'insegnante. È inoltre possibile trovare elaborati degli alunni e delle alunne e importanti tracce dell'attività didattica svolta in classe. Attraverso i documenti conservati all'interno degli archivi, è possibile dunque ricostruire tante e diverse esperienze magistrali, non solo dei grandi nomi dell'educazione ma anche di quelle figure considerate per lungo tempo di minor rilievo, come tanti insegnanti all'apparenza anonimi, che però meriterebbero una particolare attenzione per l'impatto fondamentale che l'esercizio della loro professione ha avuto nella vita dei singoli e delle comunità in cui hanno operato.

Il materiale conservato all'interno degli archivi scolastici possiede ampie potenzialità euristiche per la ricostruzione delle reali prassi didattiche ed educative degli insegnanti. Gli archivi, infatti, contengono un patrimonio documentario di inestimabile valore, in grado di rispondere alle sfide euristiche che la storiografia educativa ha iniziato ad affrontare dopo aver cessato di limitarsi a studiare l'evoluzione storica delle idee e delle teorie pedagogiche³.

singola traccia delle pratiche educative – ortodosse e rivoluzionarie, lecite e illecite – che vi erano state condotte» (Cfr. J. Meda, *Memoria magistra. La memoria della scuola tra rappresentazione collettiva e uso pubblico del passato*, in S. Polenghi, G. Zago, L. Agostinetto (eds.), *Memorie ed educazione. Identità, narrazione, diversità*, Lecce, Pensa Multimedia, 2020, pp. 25-35, in partic. p. 28).

² Sul tema della *Public History* e della *Public History of Education*, si vedano: G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero, *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022; G. Bandini, S. Oliviero, *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.

³ Per una riflessione più generale sugli archivi scolastici si rimanda, in particolare, agli studi di seguito indicati: M. Ferrari, G. Panizza, M. Morandi (eds.), *I beni culturali della scuola: conservazione e valorizzazione*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 15, 2008, pp. 15-191 (in particolare le sezioni: *Gli archivi scolastici tra tutela e valorizzazione*, pp. 51-88, e *Didattica con gli archivi scolastici: riflessioni ed esperienze*, pp. 89-126); M.T. Segà

La maggiore attenzione da parte della storiografia educativa nei confronti di queste fonti è dimostrata anche dalla costituzione in Italia della Commissione di lavoro sugli archivi scolastici, nata nel 2020 in seno alla Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico Educativo (SIPSE), presieduta da Mirella D'Ascenzo e composta da Carla Ghizzoni, Michela D'Alessio, Lucia Paciaroni e Brunella Serpe⁴. Essa si propone di esaminare la questione degli archivi scolastici come fonti per la storia dell'educazione da conoscere, conservare e valorizzare come patrimonio storico-educativo e scolastico. La Commissione è impegnata nella ricognizione bibliografica degli studi e delle ricerche sugli archivi scolastici in Italia e all'estero, nell'individuazione delle esperienze di censimento sugli archivi scolastici svolte e in corso, nel recupero e nell'analisi critica della legislazione italiana, nella ricognizione delle più significative pratiche didattiche con gli archivi scolastici svolte in Italia e nella realizzazione di una scheda di censimento degli archivi scolastici⁵.

(ed.), *La storia fa la scuola. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Portogruaro, Nuova Dimensione, 2002; G. Fioravanti, *Gli archivi delle scuole: aspetti istituzionali, normativa vigente e funzioni di soggetti istituzionali*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 6, 1999, pp. 337-344; F. Klein, *La storia dell'educazione e le fonti: gli archivi scolastici*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 5, 1998, pp. 37-44; Ead., *Sui consumati banchi...: generazioni, cultura e istituzioni educative negli archivi e nelle biblioteche delle scuole fiorentine (Atti del convegno ANAI, Sezione Toscana, Firenze, 28 marzo 1996)*, «Archivi per la storia», 10, 2, 1997, pp. 27-38; F. Cavazzana Romanelli, D. Martino (eds.), *Gli archivi delle scuole. Atti del corso di aggiornamento (Treviso, 7-15 giugno 1995)*, Treviso, Archivio di Stato di Treviso-Provveditorato agli Studi di Treviso, 1997; S. Soldani, *Andar per scuole: archivi da conoscere, archivi da salvare*, «Passato e Presente», 42, 1997, pp. 137-150; L. Montevercchi, *Storia dell'istruzione e fonti documentarie*, «Rassegna degli archivi di Stato», 1, 1995, pp. 48-57; P. Tiradritti, *L'archivio delle scuole e degli istituti d'istruzione media di ogni ordine e grado*, Roma, Stabilimento Tipografico Oneto, 1972.

⁴ Numerosi sono gli studi condotti dai membri della commissione sul tema degli archivi. Solo per citarne alcuni: M. D'Ascenzo, *Gli archivi scolastici come fonti per la ricerca storico-educativa: esperienze e prospettive*, «History of Education & Children's Literature», 16, 1, 2021, pp. 655-676; B. Serpe, *Gli Archivi scolastici in Calabria: contenitori di memoria o punti di partenza per la ricerca in ambito storico-educativo?*, in A. Barausse, T. de Freitas Ermel, V. Viola (eds.), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, Lecce, Pensa Multi-media, 2020, pp. 329-339; B. Serpe, F. Stizzo, *Il patrimonio storico-educativo in Calabria. Esperienze laboratoriali e prospettive*, in A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, Macerata, eum, 2021, pp. 419-430; M. D'Alessio, *La memoria e le carte. Gli archivi e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo. A proposito del recente Convegno nazionale di studi di Matera (4-5 ottobre 2019)*, «History of Education & Children's Literature», 15, 1, 2020, pp. 791-807; R. Bressanelli, C. Ghizzoni, «Frugando fra le carte». I fondi documentari dell'Istituto Pasquale Agazzi: fonte per una storia dell'educazione infantile in Italia tra '800 e '900, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (eds.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Macerata, eum, 2020, pp. 29-50; L. Paciaroni, *School archives: a resource for historical-educational research and schools*, «History of Education & Children's Literature», 14, 1, 2019, pp. 799-807.

⁵ Per un maggior approfondimento sul lavoro della Commissione: <<http://www.sipse.eu/commissione-di-lavoro-sugli-archivi-scolastici>> (ultimo accesso: 26/01/2024). Inoltre, si veda:

Dalla fine degli anni Novanta, in seguito a importanti interventi legislativi, è stata conferita a tutti gli istituti scolastici personalità giuridica di diritto pubblico e, di conseguenza, autonomia didattica, organizzativa e amministrativa⁶. Essi sono vincolati al rispetto dei medesimi obblighi validi per tutti gli enti pubblici, anche in materia di beni archivistici. L'archivio scolastico, sin dalla sua origine, è dunque un bene culturale ed è compito degli stessi istituti curarne l'idonea inventariazione e garantirne la corretta fruizione e conservazione⁷.

La realtà dei fatti ovviamente non corrisponde puntualmente a quanto stabilito dalla legge, anche se, a partire dalla fine degli anni Novanta, si è sviluppata una maggiore consapevolezza dell'elevato valore storico e culturale di questi archivi, dimostrata da un numero crescente di progetti e iniziative realizzati dagli istituti scolastici per valorizzare i documenti in essi conservati⁸.

M. D'Ascenzo, M. D'Alessio, C. Ghizzoni, L. Paciaroni, B. Serpe, *I lavori della Commissione tematica sugli archivi scolastici della SIPSE*, in E. Ortiz García, J.A. González de la Torre, J.M. Sáiz Gómez, L.M. Naya Garmendia, P. Dávila Balsera (eds.), *Nuevas Miradas sobre el patrimonio histórico-educativo. Audiencias, narrativas y objetos educativos*, Polanco, Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, 2023, pp. 768-787.

⁶ Gli interventi legislativi a cui si fa riferimento sono la legge 15 marzo 1997 n. 59 (pubblicata in «Gazzetta Ufficiale», n. 63, 17 marzo 1997) e il Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999 n. 275 (pubblicato in «Gazzetta Ufficiale», n. 186, 10 agosto 1999).

⁷ In base al Codice dei beni culturali e del paesaggio (D.lgs. 22 gennaio 2004 n. 42), gli archivi scolastici sono soggetti alla vigilanza della Soprintendenza archivistica competente per territorio. Nel 2008, inoltre, il Ministero per i beni e le attività culturali – Direzione generale per gli archivi ha emanato *Le linee guida per gli archivi delle istituzioni scolastiche*.

⁸ Si ricordano, solo per citare alcuni esempi, l'attività svolta dal Liceo "Archita" di Taranto – in collaborazione con il locale Archivio di Stato – che ha avviato un'esperienza di riordino e inventario dell'archivio scolastico in cui sono stati coinvolti sessanta alunni negli anni scolastici 2005/2006 e 2006/2007 (si veda: <https://www.liceoarchita.edu.it/2013/03/archivio-storico/>, ultimo accesso: 26/01/2024). Questo lavoro ha permesso il recupero di oltre quattromila unità documentarie che ripercorrono la storia dell'istituto a partire dal 1872. Il 2 aprile 2019 il Liceo "Romagnosi" di Parma ha organizzato la giornata di studi "Le scuole a Parma e i loro archivi. Una storia da scoprire", in occasione della quale gli studenti hanno letto passi e articoli. E ancora, il fortuito ritrovamento di documenti in occasione dei lavori di restauro della vecchia sede dell'Istituto tecnico industriale "Dionigi Scano" di Cagliari ha permesso di avviare un lavoro di recupero dell'archivio scolastico, che ha coinvolto anche i docenti e gli studenti (si veda: D. Picciau, *L'archivio scolastico: percorsi di ricerca tra storia e didattica*, in G. Fogliardi, G. Marcadella (eds.), *Gli archivi ispirano la scuola. Fonti d'archivio per la didattica. Atti del convegno di studi (Trento, 21 novembre 2008)*, Roma, Ministero per i Beni e le Attività culturali – Direzione generale per gli archivi, 2010, pp. 61-68); mentre la scuola primaria "Filippo Grimani" di Marghera ha avviato un progetto di costruzione dell'archivio storico della scuola dal 1999 (per un approfondimento, si veda: E. Perillo, *Archivisti e insegnanti*, in Fogliardi, Marcadella (eds.), *Gli archivi ispirano la scuola*, cit., p. 15). Nell'anno scolastico 2004/2005 la scuola primaria "Federico Sclopis" ha aderito al progetto "La scuola adotta un monumento" adottando l'edificio scolastico, sede della scuola e uno tra i più antichi della città. Il progetto è consistito nella raccolta di informazioni anche all'interno dell'archivio scolastico ed è nato, nel 2007, un museo scolastico (si veda: F. Ortolano, F. Treccarichi, *Museiscuol@: sostenere un heritage community*, in Ascenzi, Covato, Zago (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria*, cit., pp. 660-675). Si ricordano anche il lavoro della scuola del I Circolo didattico "Giovanni Bovio" di Ruvo di Puglia che ha proposto la lettura,

Il percorso per arrivare a un'efficace conservazione e valorizzazione di questo patrimonio è indubbiamente ancora lungo e tortuoso, ma i diversi progetti di ricerca all'interno di archivi scolastici, che hanno visto coinvolti anche studenti e studentesse, stanno a dimostrare la crescente attenzione tributata a questi giacimenti archivistici.

Gli istituti scolastici, quindi, non sono solo luoghi deputati all'istruzione ma anche istituzioni preposte alla conservazione e alla valorizzazione del patrimonio storico e documentario da esse stesse generato nel corso della propria attività, anche attraverso quelle iniziative che vedono la comunità impegnata nella pratica di co-costruzione della memoria della scuola. Davide Montino aveva già evidenziato nel 2011 l'importanza degli archivi scolastici come «contenitori interessanti per la ricerca storica, ricchi di materiali vari: dai registri alle pagelle, dai documenti e dagli elaborati degli alunni, specie prove d'esame ma anche quaderni, agli atti amministrativi della scuola, dai verbali degli insegnanti, alle biblioteche di classe»⁹ ma la mancanza di un'organizzazione sistematica di tali luoghi, il disordine dei documenti e la casualità della conservazione «fanno sì che quello degli archivi scolastici sia un arcipelago in gran parte ancora da esplorare, un terreno largamente inedito e ricco di suggestioni storiografiche ad ampio raggio, ben oltre alle demarcazioni disciplinari della storia della scuola»¹⁰.

Come già anticipato, tra le fonti conservate all'interno degli archivi scolastici, di particolare interesse sono i registri di classe che permettono allo storico dell'educazione di avviare uno studio sistematico delle particolareggiate cronache di vita della scuola il quale fornirebbe un contributo determinante allo studio delle metodologie didattiche effettivamente utilizzate in aula dagli insegnanti e della loro conformità a quanto stabilito dalle prescrizioni ministeriali, così come dei costumi educativi, delle pratiche disciplinari e delle consuetudini in voga tra gli alunni nella loro quotidianità scolastica¹¹.

l'analisi e la contestualizzazione di un registro dell'anno scolastico 1948/49 di una classe mista di una scuola rurale, conservato nell'archivio della scuola (per un maggior approfondimento: F.A. Bernardi, *Una proposta di laboratorio del tempo presente: l'analisi del registro di una classe mista rurale del secondo dopoguerra*, «Novecento.org», 5, 2015, <<https://www.novecento.org/didattica-in-classe/una-proposta-di-laboratorio-del-tempo-presente-lanalisi-del-registro-di-una-classe-mista-rurale-del-secondo-dopoguerra-1393>>, ultimo accesso: 26/01/2024), e quello svolto nell'anno scolastico 2015/2016 dalla II B del liceo statale “Galileo Galilei” di Voghera che ha analizzato documenti inediti dell'archivio scolastico risalenti al periodo 1940-1946 (si veda: <https://lnx.liceogalilei.org/wp-content/uploads/2011/08/scuola_in_guerra_1940-1945.pdf>, ultimo accesso: 26/01/2024).

⁹ D. Montino (ed.), *La storia dietro l'angolo. Luoghi e percorsi della ricerca locale*, Millesimo, Istituto internazionale di studi liguri sezione Valbormida, 2011, p. 22.

¹⁰ *Ibid.*, p. 24.

¹¹ Sul tema si vedano: A. Ventura, «Incorreggibilmente birboni?». *La vita nelle scuole elementari del Quartiere Barca di Bologna nelle carte degli archivi scolastici (1955-1978)*, Maccerata, eum, 2021; L. Paciaroni, *La «scuola attiva» a Mogliano. Riflessione pedagogica e pratica didattica nell'attività magistrale di Giovanni Lucaroni (1934-1956)*, «History of Education &

Analizzare e decodificare, quindi, le cronache di vita della scuola permetterebbe di ricostruire alcune pratiche didattiche ed educative adottate all'interno dell'aula. I registri di classe, infatti, non contengono solo i nomi degli alunni, l'indicazione delle assenze e i voti, ma anche «scritture che forniscono uno spaccato di umanità che entra nelle aule: uno 'spazio autobiografico semi-pubblico', in cui gli insegnanti si raccontano, dialetticamente tra franchezza e rigidità formulaica»¹². Si tratta, quindi, di documenti interessanti per conoscere la vita quotidiana della scuola e della popolazione studentesca e per analizzare il rapporto tra gli avvenimenti politici e il loro riflesso nelle aule, ma è possibile ricavare anche una serie di ulteriori informazioni sulla vita scolastica, riferite, per esempio, alle condizioni di salute di alcuni alunni, alle notizie relative alla refezione, alle visite dell'ispettore o del direttore, all'organizzazione e alla partecipazioni a manifestazioni pubbliche. Indubbiamente si tratta di fonti non solo di difficile reperimento ma anche di faticosa interpretazione, in quanto bisogna sempre tenere in considerazione che il maestro o la maestra, nel compilare il registro, sapeva che ciò che avrebbe scritto, sarebbe stato poi oggetto di controllo da parte delle autorità scolastiche.

Dunque, se da un lato le cronache di vita della scuola erano finalizzate a documentare minuziosamente l'attività svolta dagli insegnanti e la quotidianità scolastica ma anche a farli riflettere criticamente – tramite la scrittura – sull'attività svolta, restituendoci quindi informazioni preziose per ricostruire alcuni aspetti del passato scolastico, dall'altro, non è possibile non interrogarsi su quanto quelle cronache siano frutto di una libera riflessione oppure di una costrizione imposta dall'alto, soprattutto in un periodo in cui la scuola è stata tra i principali veicoli di diffusione dell'ideologia fascista.

Il percorso didattico “A lezione con gli archivi scolastici”

A partire dal mese di maggio del 2023 è stato avviato un percorso didattico dal titolo “A lezione con gli archivi scolastici. Un laboratorio alla scuola primaria per ricostruire la storia della scuola attraverso i registri dell'insegnante”

Children's Literature», 15, 2, 2020, pp. 715-740; Ead., *La «scuola serena» a Mogliano. Riflessione pedagogica e pratica didattica nell'attività magistrale di Giovanni Lucaroni (1923-1934)*, «History of Education & Children's Literature», 14, 2, 2019, pp. 1003-1032; M. D'Alessio, *Life at school: class registers as a new source of studying historical and educational heritage*, in A.M. Badanelli Rubio, M. Poveda Sanz, C. Rodríguez Guerrero (eds.), *Pedagogia museística. Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2014, pp. 401-409; P. Fossati, *I maestri del regime. Storia di un maestro nell'Italia fascista*, Milano, Unicopli, 2009.

¹² Q. Antonelli, *Gli archivi scolastici in provincia di Trento*, in Segà (ed.), *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, cit., p. 89.

con lo scopo di far indossare a studenti e studentesse i panni dello storico dell'educazione nel lavoro di ricerca e analisi delle fonti contenute all'interno degli archivi scolastici. Sono state coinvolte tre classi delle scuole primarie di Macerata: la terza del Convitto Nazionale "G. Leopardi" e la quarta e la quinta della scuola primaria "S. D'Acquisto".

La prima parte di ciascun incontro è stata dedicata al confronto e alla discussione con la classe, mentre la seconda è stata riservata al lavoro da svolgere in piccoli gruppi di 2-3 bambini e bambine incaricati di analizzare e interpretare la fonte proposta.

Nella prima parte ci si è prima soffermati sul significato di fonte – costruito attraverso gli interventi della classe – per poi focalizzarci sulle fonti utilizzate dallo storico dell'educazione, evidenziando in che modo esse siano in grado di contribuire alla ricostruzione della storia della scuola. Il focus dell'incontro si è in seguito spostato su una specifica categoria di fonti, ossia le fonti scritte, materiali e iconografiche che possiamo trovare all'interno di un archivio scolastico, dopo aver presentato brevemente le principali disposizioni legislative in materia. È stato così proposto un "viaggio" all'interno dell'archivio scolastico dell'istituto comprensivo "Giovanni XXIII" di Mogliano, in provincia di Macerata, attraverso alcune immagini dei documenti in esso conservati, chiedendo ai bambini e alle bambine di provare a formulare alcune ipotesi sulla tipologia e funzione di questi documenti.

Protagonista del percorso didattico è stato il maestro Giovanni Lucaroni, nato a Calderola, in provincia di Macerata, il 14 gennaio 1891, il quale ha esercitato la professione magistrale nella scuola elementare di Mogliano dal 1910 al 1956¹³. Attraverso uno scambio continuo di ipotesi, osservazioni e riflessioni proposte dalla classe, sono stati analizzati i registri di Lucaroni, i quali nel corso dei quarant'anni di carriera magistrale del maestro marchigiano hanno subito molti cambiamenti. Infatti, i registri scolastici – in base al periodo di riferimento – hanno modelli differenti dettati dalla volontà normativa dell'autorità ministeriale. Come evidenziato da Alberto Barausse,

la lettura dei registri di classe della seconda metà dell'Ottocento, permette di rimandare a uno spaccato straordinario di alcuni dei fenomeni che hanno accompagnato la storia sociale italiana, come l'emigrazione o il lavoro minorile; quella dei registri nel periodo compreso fra la fine degli anni Venti e gli anni Quaranta del Novecento, permette di rivisitare e verificare la traduzione a livello locale degli obiettivi propri del processo di fascistizzazione della gioventù italiana¹⁴.

¹³ Sulla figura di Giovanni Lucaroni, si vedano: L. Paciaroni, *Il maestro di Mogliano. Vita e opera di Giovanni Lucaroni (1891-1980)*, Venezia, Marcianum Press, 2023; J. Meda, *Giovanni Lucaroni*, in G. Chiosso, R. Sani (eds.), *DBE: Dizionario Biografico dell'Educazione*, 2 voll., Milano, Editrice bibliografica, 2013, vol. II, pp. 58-59.

¹⁴ A. Barausse, *I sentieri di Clio. Bilanci e nuove prospettive di ricerca nella storia della scuola oggi. Inaugurazione dell'anno accademico 2008-2009* (Campobasso, 5 novembre 2008), Campobasso, Università degli Studi del Molise, 2008, p. 20.

Si è così visto che nel corso del primo anno di insegnamento (1910/1911) il maestro era tenuto a compilare il registro unico, all'interno del quale dovevano essere inserite le informazioni relative all'insegnante – come i dati anagrafici e alcune notizie sul percorso formativo –, il numero degli iscritti, l'elenco dei nomi degli alunni con l'indicazione della data di nascita, il nome e il cognome dei genitori e la professione del padre. Uno spazio era riservato anche alle assenze, ai voti e a eventuali note dove andavano indicati premi, castighi e osservazioni.

A partire dall'anno scolastico 1915/1916, all'interno dei fascicoli dell'archivio scolastico, è presente il registro generale, molto simile al precedente, mentre dall'anno scolastico 1923/1924 ci sono il registro generale e il diario di classe. In quest'ultimo il maestro Lucaroni ha inserito alcuni commenti sugli alunni, che hanno particolarmente colpito i bambini e le bambine. Nella sezione riservata alle generalità dell'alunno e annotazioni periodiche – che comprendevano commenti sul carattere, sull'intelligenza, sulla capacità, sullo stato fisico, sulla pulizia e sulla moralità – Lucaroni, solo per citare qualche esempio, descrive l'alunno della quinta classe Edmondo come «ribelle e altezzoso» e dall'«intelligenza comune»¹⁵, mentre di Giuseppe scrive:

Sviluppo fisico, pulizia, moralità buone. Carattere un po' falso, ma buono in fondo. Noto in ciò molto miglioramento. Da un pezzo lo trovo più sincero, più aperto, più serio. Buona capacità e intelligenza ma alquanto indolente. È la malattia del Paese ed i ragazzi non possono andarne immuni¹⁶.

Per quanto riguarda l'alunno Nello scrive: «Buono, sottomesso, timido. Sviluppo fisico normale. È assente molto spesso per lavoro. Intelligenza comune. A scuola è sempre stanco»¹⁷. Il riferimento al lavoro ha colpito molto gli alunni e le alunne, i quali sono stati invitati a fare delle ipotesi sul perché un bambino di quinta elementare lavorasse e che tipo di lavoro svolgesse. Queste riflessioni li hanno portati ad andare a cercare all'inizio del diario di classe il lavoro svolto dal padre e a condividere le loro idee su questo aspetto, ipotizzando che probabilmente il padre – che faceva il contadino – avesse bisogno di aiuto nel lavoro nei campi. Inoltre, all'interno del registro ci sono numerosi commenti sulla pulizia degli alunni e anche su questo aspetto è stato avviato un dibattito che ha permesso di aggiungere alcuni tasselli alla ricostruzione della storia della scuola. Infatti, i bambini e le bambine si sono stupiti del fatto che il maestro, ogni mattina, controllasse la pulizia delle mani, del viso ma anche quella dei vestiti.

È stato poi mostrato un registro dell'anno scolastico 1924/1925 dove le

¹⁵ Registro di classe dell'anno scolastico 1923/1924, in Archivio scolastico dell'Istituto Comprensivo “Giovanni XXIII” di Mogliano, sezione «Generalità dell'alunno e annotazioni periodiche».

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Ibid.

informazioni relative all'insegnante, agli alunni, alle assenze, ai voti e i giudizi del maestro sugli alunni sono contenute nel diario della classe, il quale riporta nella prima pagina un estratto delle norme regolamentari per l'applicazione del Regio Decreto 1° ottobre 1923 n. 2185.

Anche in questo caso ad attirare la curiosità degli studenti sono stati, in particolare, i commenti e i giudizi del maestro sugli alunni, soprattutto le ripetute osservazioni sull'intelligenza. In più casi, infatti, Lucaroni parla di alunni «non intelligenti», criticando anche le madri che, secondo il suo parere, non erano interessate all'educazione dei figli¹⁸.

Il registro di classe è di nuovo soggetto a un mutamento a partire dall'anno scolastico 1927/1928: si chiama “Giornale della classe” e al suo interno una sezione è dedicata alla cronaca ed osservazioni dell'insegnante sulla vita della scuola¹⁹. È l'anno scolastico 1945/1946 quando appare sulla copertina la dicitura “Registro della classe”, al cui interno è sempre presente la sezione dedicata alla cronaca di vita della scuola e osservazioni sugli alunni, una parte che ha attirato di nuovo l'attenzione degli studenti. Si è dunque cercato di comprendere la funzione e i contenuti di questa sezione condividendo idee e riflessioni.

Piccoli storici e piccole storiche dell'educazione

Dopo questa parte di analisi e dibattito condiviso, guidati dall'insegnante, gli alunni e le alunne hanno confrontato le diverse tipologie di registro con il registro elettronico, evidenziandone le differenze. A questo punto i bambini e

¹⁸ Registro di classe dell'anno scolastico 1924/1925, in Archivio scolastico dell'Istituto Comprensivo “Giovanni XXIII” di Mogliano.

¹⁹ L'ordinanza del 10 gennaio 1924 (*Norme regolamentari per l'applicazione del R. decreto 1° ottobre 1923, n. 2185*) all'art. 27 prevedeva che il maestro, tra i documenti scolastici, oltre al diario della classe e altri che era tenuto a compilare, dovesse redigere anche la cronaca della scuola, con notizie e dati sulla frequenza degli scolari; sulle assenze durante l'anno; sulle ragioni eccezionali delle assenze numerose; sulle assenze del maestro ed eventuali «consegne didattiche» fatte al maestro supplente; sullo stato dei sussidi didattici; sulle opere integrative; sulle visite, gite, feste della scuola; sulle visite ricevute dai superiori e su episodi notevoli della vita cittadina in rapporto alla scuola. In seguito, con la circolare n. 7 dell'11 gennaio 1924, inerente i chiarimenti circa le norme regolamentari per l'applicazione del Regio Decreto 1° ottobre 1923, n. 2185, il ministro Giovanni Gentile specificava come la cronaca della scuola dovesse rappresentare un documento che «si viene informando durante l'anno» e che «non deve mai ridursi ad una raccolta di componimenti sugli avvenimenti principali della vita scolastica durante l'anno; deve essere cronaca perciò viva, ma sobria e tale che anche a distanza di anni si possa rileggere con utilità e soddisfazione». In seguito, la circolare n. 9 del 1° ottobre 1927 firmata dal ministro Pietro Fedele prevedeva che gli insegnanti adottassero il modello “Giornale della classe”, contenente tutti i documenti che l'insegnante doveva redigere, rendendolo obbligatorio per tutte le scuole dipendenti comprese quelle dei Comuni autonomi. Nel nuovo modello uno spazio era riservato esclusivamente alla cronaca ed osservazioni dell'insegnante sulla vita della scuola.

le bambine erano pronti per approcciarsi all'analisi e all'interpretazione di un registro della scuola del passato come veri storici dell'educazione. La classe è stata divisa in piccoli gruppi e a ciascuno di essi è stata assegnata una pagina del registro da leggere, analizzare e interpretare per poi rispondere ad alcune domande in una scheda con lo scopo di individuare quali informazioni potevano ricavare dall'analisi di un registro di classe²⁰.

Al termine del lavoro, il registro di classe è stato "ricomposto" attraverso la presentazione da parte di ciascun gruppo della pagina assegnata. Maggior difficoltà è stata riscontrata nel decifrare la scrittura corsiva del maestro Lucaroni: alcune parole, infatti, a volte erano dei veri e propri rompicapo. Ricomponendo il registro, gli alunni e le alunne hanno discusso e si sono aiutati a vicenda. Per esempio, il gruppo al quale era stata assegnata la pagina delle votazioni e degli esami, ha segnalato un bocciato alla fine dell'anno e si è immediatamente confrontato con il gruppo che aveva il compito di analizzare la pagina dei voti. I bambini e le bambine hanno però capito che il motivo della bocciatura non era legato ai brutti voti. Infatti, la soluzione è stata fornita dal gruppo incaricato di analizzare la pagina delle assenze: il bambino bocciato aveva fatto 110 giorni di assenza.

Conclusioni

Secondo le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, al termine della terza classe della scuola primaria, tra gli obiettivi di apprendimento da raggiungere sono previsti quelli relativi all'uso delle fonti, all'individuazione di tracce e il loro utilizzo come fonti per produrre conoscenze sul proprio passato ma anche sulle generazioni degli adulti e della comunità di appartenenza, mentre alla fine della quinta classe l'alunno e l'alunna deve essere in grado di produrre informazioni con fonti di diversa natura utili alla ricostruzione di un fenomeno storico ma anche rappresentare, in un quadro storico-sociale, le informazioni che scaturiscono dalle tracce del passato presenti sul territorio vissuto²¹.

²⁰ Il registro di classe analizzato riguardava la classe quinta dell'anno scolastico 1946/1947. I singoli gruppi hanno analizzato le seguenti parti del registro: 1) i dati anagrafici del maestro, le informazioni relative alla scuola e alla classe alla quale era stato assegnato l'insegnante, il numero totale degli alunni e il numero di giorni di lezione; 2) l'elenco degli iscritti con la data di nascita, le indicazioni relative alla maternità e paternità e all'occupazione del padre, ma anche l'indicazione del vaccino, l'eventuale intervento del patronato scolastico, la segnalazione degli alunni ripetenti e della provenienza da scuola pubblica; 3) il registro delle assenze; 4) il registro dei voti e degli esami, dal quale era possibile estrapolare i nomi dei promossi, bocciati e rimandati; 5) il piano mensile delle lezioni; 6) la cronaca di vita della scuola e osservazioni sugli alunni.

²¹ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il cur-*

La proposta di una didattica attiva ed esperienziale ha permesso ai bambini e alle bambine di accedere direttamente ai documenti avviando un processo complesso, critico e riflessivo che li ha visti coinvolti nella co-costruzione di una parte della storia della scuola²². Si sottolinea, dunque, l'importanza di un lavoro sulle fonti interattivo e partecipato fatto di dialogo e confronto condividendo ipotesi, idee e riflessioni. In questo modo si affinano le competenze di tipo metodologico determinanti per acquisire una mentalità storica e per imparare a leggere i segni della storia²³.

Far indossare a scuola i panni dello storico ad alunni e alunne stimola la curiosità della classe e rappresenta un importante lavoro mentale di interpretazione e analisi²⁴. Gli archivi scolastici, quindi, non costituiscono giacimenti di fonti utili unicamente per la storia dell'educazione, ma anche per gli stessi insegnanti e per le loro classi, come dimostrano le sempre più numerose iniziative volte alla valorizzazione della documentazione storica in essi conservata nell'ambito di innovativi progetti di classe e/o d'istituto di didattica della storia²⁵. Gli archivi scolastici sono dunque una risorsa importante e rappresentano, al tempo stesso, anche una “memoria di comunità”, attraverso la quale indagare e ricostruire il passato e creare un dialogo inter-generazionale. Si tratta di iniziative, inoltre, che possono stimolare gli insegnanti ad avviare progetti di ricerca all'interno dei propri archivi scolastici per ricostruire la propria storia della scuola da condividere con la comunità, sensibilizzando

ricolo della scuola dell'infanzia e della scuola del primo ciclo d'istruzione, pp. 31-32<https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf> (ultimo accesso: 25/01/2024).

²² Su questo tema si veda: P. Giorgi (ed.), *Insegnare storia in laboratorio. Connettere didattiche attive ed esigenze curricolari con uno sguardo all'uso del patrimonio culturale*, Roma, Carocci, 2023.

²³ Nel caso della scuola “S. D'Acquisto”, l'incontro è terminato con la visita all'archivio scolastico della scuola, che ha particolarmente entusiasmato gli alunni e le alunne in quanto è conservato in un locale situato in cima alle scale dell'edificio al quale solitamente non hanno accesso. L'archivio della scuola “S. D'Acquisto” è ordinatamente disposto e al suo interno sono conservati i fascicoli degli alunni, i registri di classe, i registri dei collegi docenti, dei consigli di classe, i fascicoli degli insegnanti e quelli dedicati al centro lettura che era stato istituito presso le scuole dell'istituto. Gli studenti sono stati lasciati liberi di visitare l'intero archivio e hanno prestato attenzione ai contenuti dei fascicoli esposti sugli scaffali e ricercato la stessa tipologia di documenti di cui si era parlato in classe.

²⁴ Cfr. Giorgi (ed.), *Insegnare storia in laboratorio*, cit.

²⁵ Su questo tema, si vedano: Giorgi, *Insegnare storia in laboratorio*, cit.; E. Serafini, *Gli archivi scolastici tra conservazione, ricerca e didattica*, «Novecento.org», 19, 2023, <<https://www.novecento.org/pensare-la-didattica/gli-archivi-scolastici-tra-conservazione-ricerca-e-didattica-7705>> (ultimo accesso: 26/01/2024); P. Cantoni, *Dalla cantina (della scuola) alla rete: proposte per una didattica della variazione*, «Italiano LinguaDue», 14, 2, 2022, pp. 155-176; Ascenzi, Covato, Zago (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, cit.; Paciaroni, *School archives: a resource for historical-educational research and schools*, cit.; Sega (ed.), *La storia fa la scuola. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, cit.; M.L. Perna (ed.), *Tra vecchie carte. Esperienze didattiche negli archivi di scuole torinesi*, Torino, Rete degli archivi della scuola, 2002; Picciau, *L'archivio scolastico: percorsi di ricerca tra storia e didattica*, cit.

così le giovani generazioni sul tema della conservazione e valorizzazione del patrimonio culturale.

Bibliografia

- Antonelli Q., *Gli archivi scolastici in provincia di Trento*, in M.T. Sega (ed.), *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Portogruaro, Nuova Dimensione, 2002, pp. 77-94.
- Bandini G., Bianchini P., Borruso F., Brunelli M., Oliviero S., *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022.
- Bandini G., Oliviero S., *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Barausse A., *I sentieri di Clio. Bilanci e nuove prospettive di ricerca nella storia della scuola oggi. Inaugurazione dell'anno accademico 2008-2009 (Campobasso, 5 novembre 2008)*, Campobasso, Università degli Studi del Molise, 2008.
- Bernardi F.A., *Una proposta di laboratorio del tempo presente: l'analisi del registro di una classe mista rurale del secondo dopoguerra*, «Novecento.org», 5, 2015, <<https://www.novecento.org/didattica-in-classe/una-proposta-di-laboratorio-del-tempo-presente-lanalisi-del-registro-di-una-classe-mista-rurale-del-secondo-dopoguerra-1393>> (ultimo accesso: 26/01/2024)
- Braster S., Grosvenor I., del Pozo Andrés M.M. (eds.), *The Black Box of Schooling: a Cultural History of the Classroom*, Brussels, Peter Lang, 2011.
- Bressanelli R., Ghizzoni C., “Frugando fra le carte”. *I fondi documentari dell'Istituto Pasquale Agazzi: fonte per una storia dell'educazione infantile in Italia tra '800 e '900*, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (eds.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Macerata, eum, 2020, pp. 29-50.
- Cantoni P., *Dalla cantina (della scuola) alla rete: proposte per una didattica della variazione*, «Italiano LinguaDue», 14, 2, 2022, pp. 155-176.
- Cavazzana Romanelli F., Martino D. (eds.), *Gli archivi delle scuole. Atti del corso di aggiornamento (Treviso, 7-15 giugno 1995)*, Treviso, Archivio di Stato di Treviso-Provvveditorato agli Studi di Treviso, 1997.
- D'Alessio M., *La memoria e le carte. Gli archivi e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo. A proposito del recente Convegno nazionale di studi di Matera (4-5 ottobre 2019)*, «History of Education & Children's Literature», 15, 1, 2020, pp. 791-807.
- D'Alessio M., *Life at school: class registers as a new source of studying historical and educational heritage*, in A.M. Badanelli Rubio, M. Poveda Sanz, C. Rodríguez Guerrero (eds.), *Pedagogia museística. Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2014, pp. 401-409.
- D'Ascenzo M., D'Alessio M., Ghizzoni C., Paciaroni L., Serpe B., *I lavori della Commissione tematica sugli archivi scolastici della SIPSE*, in E. Ortiz García, J.A. González de la Torre, J.M. Sáiz Gómez, L.M. Naya Garmendia, P. Dávila Balsera (eds.), *Nuevas Miradas sobre el patrimonio histórico-educativo. Audiencias, narrativas y objetos educativos*, Polanco, Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, 2023, pp. 768-787.

- D'Ascenzo M., *Gli archivi scolastici come fonti per la ricerca storico-educativa: esperienze e prospettive*, «History of Education & Children's Literature», 16, 1, 2021, pp. 655-676.
- Ferrari M., Panizza G., Morandi M. (eds.), *I beni culturali della scuola: conservazione e valorizzazione*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 15, 2008, pp. 15-191.
- Fioravanti G., *Gli archivi delle scuole: aspetti istituzionali, normativa vigente e funzioni di soggetti istituzionali*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 6, 1999, pp. 337-344.
- Fossati P., *I maestri del regime. Storia di un maestro nell'Italia fascista*, Milano, Unicopli, 2009.
- Giorgi P. (ed.), *Insegnare storia in laboratorio. Connettere didattiche attive ed esigenze curricolari con uno sguardo all'uso del patrimonio culturale*, Roma, Carocci, 2023.
- Klein F., *La storia dell'educazione e le fonti: gli archivi scolastici*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 5, 1998, pp. 37-44.
- Klein F., *Sui consumati banchi...: generazioni, cultura e istituzioni educative negli archivi e nelle biblioteche delle scuole fiorentine (Atti del convegno ANAI, Sezione Toscana, Firenze, 28 marzo 1996)*, «Archivi per la storia», 10, 2, 1997, pp. 27-38.
- Meda J., *Giovanni Lucaroni*, in G. Chiosso, R. Sani (eds.), *DBE: Dizionario Biografico dell'Educazione*, 2 voll., Milano, Editrice bibliografica, 2013, vol. II, pp. 58-59.
- Meda J., *Memoria magistra. La memoria della scuola tra rappresentazione collettiva e uso pubblico del passato*, in S. Polenghi, G. Zago, L. Agostinetto (eds.), *Memorie ed educazione. Identità, narrazione, diversità*, Lecce, Pensa Multimedia, 2020, pp. 25-35.
- Montevecchi L., *Storia dell'istruzione e fonti documentarie*, «Rassegna degli archivi di Stato», 1, 1995, pp. 48-57.
- Montino D. (ed.), *La storia dietro l'angolo. Luoghi e percorsi della ricerca locale*, Millesimo, Istituto internazionale di studi liguri sezione Valbormida, 2011.
- Ortolano F., Treccarichi F., *Museiscuol@: sostenere un heritage community*, in A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, Macerata, eum, 2021, pp. 660-675.
- Paciaroni L., *Il maestro di Mogliano. Vita e opera di Giovanni Lucaroni (1891-1980)*, Venezia, Marcianum Press, 2023.
- Paciaroni L., *La «scuola attiva» a Mogliano. Riflessione pedagogica e pratica didattica nell'attività magistrale di Giovanni Lucaroni (1934-1956)*, «History of Education & Children's Literature», 15, 2, 2020, pp. 715-740.
- Paciaroni L., *La «scuola serena» a Mogliano. Riflessione pedagogica e pratica didattica nell'attività magistrale di Giovanni Lucaroni (1923-1934)*, «History of Education & Children's Literature», 14, 2, 2019, pp. 1003-1032.
- Paciaroni L., *School archives: a resource for historical-educational research and schools*, «History of Education & Children's Literature», 14, 1, 2019, pp. 799-807.
- Perillo E., *Archivisti e insegnanti*, in G. Fogliardi, G. Marcadella (eds.), *Gli archivi ispirano la scuola. Fonti d'archivio per la didattica. Atti del convegno di studi (Trento, 21 novembre 2008)*, Roma, Ministero per i Beni e le Attività culturali – Direzione generale per gli archivi, 2010, pp. 13-26.
- Perna, M.L., *Tra vecchie carte. Esperienze didattiche negli archivi di scuole torinesi*, Torino, Rete degli archivi della scuola, 2002.

- Picciau D., *L'archivio scolastico: percorsi di ricerca tra storia e didattica*, in G. Fogliardi, G. Marcadella (eds.), *Gli archivi ispirano la scuola. Fonti d'archivio per la didattica. Atti del convegno di studi (Trento, 21 novembre 2008)*, Roma, Ministero per i Beni e le Attività culturali – Direzione generale per gli archivi, 2010, pp. 61-68.
- Sega M.T. (ed.), *La storia fa la scuola. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Portogruaro, Nuova Dimensione, 2002.
- Serafini E., *Gli archivi scolastici tra conservazione, ricerca e didattica*, «Novecento.org», 19, 2023, <<https://www.novecento.org/pensare-la-didattica/gli-archivi-scolastici-tra-conservazione-ricerca-e-didattica-7705>> (ultimo accesso: 26/01/2024).
- Serpe B., *Gli Archivi scolastici in Calabria: contenitori di memoria o punti di partenza per la ricerca in ambito storico-educativo?*, in A. Barausse, T. de Freitas Ermel, V. Viola (eds.), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2020, pp. 329-339.
- Serpe B., Stizzo F., *Il patrimonio storico-educativo in Calabria. Esperienze laboratoriali e prospettive*, in A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, Macerata, eum, 2021, pp. 419-430.
- Soldani S., *Andar per scuole: archivi da conoscere, archivi da salvare*, «Passato e Presente», 42, 1997, pp. 137-150.
- Tiradritti P., *L'archivio delle scuole e degli istituti d'istruzione media di ogni ordine e grado*, Roma, Stabilimento Tipografico Oneto, 1972.
- Ventura A., «Incorreggibilmente birboni?». *La vita nelle scuole elementari del Quartiere Barca di Bologna nelle carte degli archivi scolastici (1955-1978)*, Macerata, eum, 2021.

Patrizia Palmieri*

The history of welfare dairy nannies in narratives, bridges between memories and generative reflection

ABSTRACT: The project aims to recover and enhance the memory of the history of wet-nursing, which was widespread in the Capitanata area in the past. It takes its cue from research conducted on the subject in the Garfagnana area and from sources preserved in the Provincial Archives in Foggia. The welfare wet-nurse was the person who fed orphans and abandoned children, but she was poorly paid and suffered various hardships. Nannies were women in destitute conditions who performed this role with great physical and moral sacrifice. The project includes the organization of a permanent museum with archival artifacts and photographs and seminars to disseminate the results of research set up in the same premises that once housed the children, in order to hand down the memory of this profession of nurturing and caring for the women who cared for them and reflect on the path of women's emancipation.

KEYWORDS: nursing care, archival sources, abandoned childhood, historical memory, women's emancipation

1. Introduzione

Sin dal XIX secolo le balie assistenziali svolgevano la loro attività di nutrici presso il “Vecchio Ospedale di Foggia”, così ricordato dai cittadini foggiani, cioè il complesso architettonico ubicato nella zona più antica della città, che ospita l’attuale Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università di Foggia. L’edificio, dove ha sede la Facoltà di Scienze della Formazione, è lo stesso nel quale, fino a meno di un secolo prima, era ancora attivo il reparto di maternità dell’Ospedale di Foggia. Agli inizi del Novecento, nella stessa struttura, venne disposto “un reparto speciale per bambini esposti lattanti” e una sala

* Patrizia Palmieri è dottoranda in Neuroscience and Education, XXXVII CICLO, Dipartimento di Studi Umanistici, Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione dell’Università di Foggia. Cultore della materia in: Storia dell’infanzia; Storia dei processi educativi; Storia dell’antropologia pedagogica e Storia della Pedagogia, patrizia.palmieri@unifg.it.

di baliatico, poi divenuta un Brefotrofio, che ospitava i neonati accolti presso l’Ospedale prima del loro affidamento a balie assistenziali mercenarie, rimasto in essere fino all’avvento del fascismo.

La Facoltà di Scienze della Formazione ha avuto quindi il privilegio di “nascere” in un edificio antico, che conserva memoria di consuetudini e tradizioni legate alla maternità e alle pratiche di accudimento ad essa connesse. Quelle stesse stanze nelle quali un tempo orfani e trovatelli trovavano speranza per un destino migliore, assistenza e nutrimento, sono oggi frequentate da giovani donne e uomini che hanno scelto di intraprendere percorsi di studio nel settore delle scienze umane, nel quale una significativa attenzione viene senza dubbio riservata all’ambito della cura dell’infanzia, oltre che alle attività di sostegno, prevenzione, formazione e orientamento dei soggetti adulti.

2. Storia delle balie è la storia dell’infanzia abbandonata

Nella Storia antica così come in quella moderna le sorti dell’infanzia abbandonata si intrecciano con le condizioni di vita, le storie e i vissuti delle balie da latte.

L’abbandono dei neonati alla carità religiosa e alla pietà pubblica, già molto diffusa nelle società *d’ancien régime*, conobbe impennate di rilevanti proporzioni nel XVIII e, soprattutto, nel XIX secolo, in Italia come del resto nei diversi paesi europei¹. Strettamente correlato al fenomeno dell’infanzia abbandonata era quello del baliatico. La sopravvivenza del piccolo esposto dipendeva, infatti, dal reclutamento di una balia o nutrice², cioè una donna onesta, sana e “provveduta di buon latte”, disposta ad allattare il bambino. Il destino riservato ai trovatelli era tragico, pertanto morire era la norma³.

L’acuirsi del fenomeno impose alle amministrazioni pubbliche e alle autorità ecclesiastiche di organizzare e istituzionalizzare luoghi deputati all’abbandono e al ricovero di questi esposti. Già nel XIV secolo in molte città italiane funzionavano istituti che si occupavano anche dei bambini abbandonati, tra gli altri ricordiamo quello di Santa Maria di San Gallo a Firenze e La Santa Casa dell’Annunziata di Napoli il più grande e importante istituto per trova-

¹ E. Becchi, D. Julia (eds.), *Storia dell’infanzia*, 2 voll., vol. II, *Dal Settecento a oggi*, Bari-Roma, Laterza, 1996, pp. 100-131.

² R.G. Fuchs, *Beneficenza privata e assistenza pubblica*, in M. Barbagli, D.I. Kertzer (eds.), *Storia della famiglia in Europa. Il lungo Ottocento*, Roma-Bari, Laterza, 2003, pp. 232-283.

³ Cfr. A. Carbone, *L’altra infanzia: abbandono e illegittimità nella Capitanata dell’Ottocento*, in A. Gravina (ed.), *Atti XXIV Convegno Preistoria – Protostoria – Storia della Daunia (San Severo 29-30 novembre 2003)*, Sansevero, Comune di San Severo 2004.

telli del Regno di Napoli, dove giungevano bambini provenienti da ogni parte del Regno, anche dalle province più lontane⁴.

A far luce sul mondo della balia in età moderna fino alla seconda metà del XIX secolo sono principalmente l'analisi e lo studio di fonti scritte come gli Statuti e i Regolamenti degli ospizi che, oltre a fornire notizie sui bambini abbandonati, offrono informazioni anche sulle balie. Basti ricordare a questo proposito i Registri di Ruolo e Balaico a Venezia, i registri di Balie e Bambini a Firenze⁵, i Bollettari e Campioni delle Balie a Bologna⁶ e i Libri Maggiori dei Progetti a Napoli⁷ oltre al Fondo Mantenimento Progetti che riguarda l'intero Regno di Napoli: tutte fonti conservate presso archivi nazionali o gli archivi delle stesse istituzioni⁸.

Sin da allora, il tipo di assistenza fornita dall'istituto consisteva nell'affidamento dei trovatelli a balie esterne, in cambio di un sussidio mensile. Il compenso, che si riduceva con l'età dell'assistito, veniva corrisposto per i maschi fino al compimento del dodicesimo anno e per le donne fino al momento del passaggio dalle famiglie affidatarie al conservatorio⁹.

Con l'incalzare del fenomeno dell'abbandono e il relativo aumento degli esposti negli istituti assistenziali, le istituzioni cominciano ad avere serie difficoltà nel reperire balie sufficienti. La donna che si proponeva di ricoprire questo ruolo era spesso in difficoltà economica: per mestiere o per voto allattava gli esposti in cambio di un modestissimo compenso e dimorava esclusivamente all'interno del brefotrofio. Si trattava per lo più di ragazze sole, ragazze-madri che avevano abbandonato i propri figli in ospizi o madri rimaste prive del figlio perché deceduto prematuramente, e comunque dotate di latte. Queste donne venivano reclutate a seconda del momento e della necessità dei brefotrofi con regole e salari che variavano da istituto a istituto; la selezione seguiva il criterio generale di scegliere "una donna onesta, in salute e con un buon latte", oltre che "abile all'allattamento"¹⁰.

D'altra parte, il sussidio che gli ospedali offrivano a queste donne era molto

⁴ Cfr. G. Da Molin, *I figli della Madonna. Gli esposti all'Annunziata di Napoli (secc. XVII-XIX)*, Bari, Cacucci, 2001.

⁵ L. Sandri, *Le "scritture di balaico" in Toscana tra XVI e XIX secolo: il caso degli Innocenti di Firenze*, in G. Da Molin (ed.), *Trovatelli e balie in Italia, secc. XVI-XIX*, Bari, Cacucci, 1994, pp. 471 – 490.

⁶ G. Da Molin, N. Del Vescovo, *L'infanzia abbandonata a Bologna nell'Ottocento*, in G. Da Molin (ed.), *Città e modelli assistenziali nell'Italia dell'Ottocento*, Bari, Cacucci, 2013, pp. 75 – 125;

⁷ G. Da Molin, *Gli esposti e le loro balie all'Annunziata di Napoli nell'Ottocento*, in Da Molin (ed.), *Trovatelli e balie*, cit., pp. 253 – 299.

⁸ L. Fersuoch, *Tipologia delle fonti sul balaico dell'Istituto Santa Maria della Pietà di Venezia dal secolo XVII alla caduta della Repubblica*, in Da Molin (ed.), *Trovatelli e balie*, cit., pp. 491 – 526.

⁹ SASS, ACSA, n. 14, Libro degli esposti 1793-1798.

¹⁰ Da Molin, *I Figli della Madonna*, cit., p. 203.

modesto: si trattava di 54 grana al mese per i bambini inferiori ai sette anni e di soli 25 grana, oltre ai vestiti, per quelli dai sette anni in su. Vale inoltre la pena notare che l'entità del sussidio dal 1728 al 1798 rimase invariata, mentre il livello dei prezzi conobbe in tale periodo un incremento considerevole. È perciò evidente che una simile somma, il cui valore reale si ridusse oltretutto con il tempo, potesse invogliare soltanto donne di bassa estrazione sociale ad accollarsi un bambino, la miseria, inoltre, era tale da indurre alcune di loro a richiedere anche più di esposto. Vivendo queste condizioni, si spiega come le balie cercassero in alcuni casi di frodare gli istituti, omettendo di denunciare la morte dell'esposto che era loro affidato¹¹. Difronte al ripetersi di simili casi, i governatori di diversi ricoveri pretesero la periodica presentazione di certificati di esistenza dei proietti, rilasciati dai curati delle parrocchie di appartenenza. Questi provvedimenti ridussero l'abuso delle nutrici ma ne provocarono un altro, in quanto i parroci chiedevano indebitamente di essere pagati per rilasciare "le fedi di esistenza"¹².

3. Un ruolo assistenziale divenuto stigma

Nella storia moderna del territorio di Capitanata, per restare all'ambito geografico oggetto di studio, non vi erano istituti specifici destinati all'accoglienza e al mantenimento dei bambini abbandonati; prima del XVII secolo i trovatelli, spesso, venivano trasportati a Napoli, per mezzo di carretti guidati dai cosiddetti "bastardari", con le conseguenze facilmente immaginabili che ciò comportava¹³.

In ambito locale, non è peraltro documentato un fenomeno che invece si riscontra, almeno occasionalmente, a Napoli, ossia l'accoglienza gratuita di esposti presso famiglie di ceto civile¹⁴. La balia, nella zona di Foggia, come nel resto del paese, aveva una considerazione sociale e morale bassissima ed era assimilata quasi ad una donna di malaffare e dedita al meretricio.

La necessità economica di aiutare la famiglia d'origine, al fine di garantirle una dignitosa sopravvivenza, spingeva molte donne bagnate (così definite le

¹¹ S. Cavallo, *Strategie politiche e familiari intorno al baliatico. Il monopolio dei bambini abbandonati nel Canavese tra Sei e Settecento*, «Quadernistorici», 18, 2, 1983, p. 393; Cfr. L. Tittarelli, *Le «balie di casa» e le «balie di fuori» nell'ospedale di S. Maria della Misericordia di Perugia nel primo decennio del XVIII secolo*, «Publications de l'École Française de Rome», 140, 1, pp. 1139-1152, 1991, pp. 1147 e 1150.

¹² Cfr. *Lettera del governatore Pietro Carrera a Ferdinando Corradini del 6 febbraio 1790*, SASS, ACSA, Cartacei, fasc. X, 441.

¹³ G. M. Monti, *La Puglia a fine Settecento secondo G.M. Galanti*, in G.M. Monti (ed.), *Per la storia dei Borboni di Napoli e dei patrioti meridionali*, Deputazione di Storia Patria per la Puglia, Documenti e Monografie, vol. XXII, Trani, Vecchi, 1939, p. 178.

¹⁴ Cfr. Da Molin, *I figli della Madonna*, cit.

donne provviste di latte) a vendere il proprio latte sia andando come balia esterna per i figli di famiglie benestanti, lasciando a casa il proprio ancora lattante, in custodia ad una famiglia o affidato alle cure di una vicina o di una parente, sia ad accettare di allattare i “figli di nessuno” presso gli istituti assistenziali della propria città, per pochi soldi. Per questo motivo il mestiere di balia godeva di scarsa considerazione nel sociale di riferimento dove l'allontanamento dal focolare domestico destabilizzava il ruolo tradizionale della donna, vocata ad allevare i propri figli, e quello dell'uomo, il solo destinato a procurare reddito per la famiglia¹⁵, se non addirittura quando doveva difendere il proprio onore per aver ceduto ad amori illegittimi.

Per questo motivo la stampa nazionale e internazionale non risparmiò critiche e commenti sulla dubbia moralità delle donne che abbandonavano i figli, richiedendo l'intervento delle istituzioni che trovassero chi li sfamasse oltre alle stesse balie, cosicché i sindaci delle località cercarono di attuare misure restrittive per limitare il fenomeno dilagante del baliatico mercenario¹⁶.

L'abbandono aveva motivazioni fortemente radicate nella povertà e nella miseria dei genitori, privi dei mezzi economici per mantenere o crescere i figli nei primi anni di vita, e nella vergogna, quando le origini erano illegittime o quando un'eredità o una famiglia di nobili natali poteva essere messa in pericolo da tale nascita¹⁷.

Per tener testa a questo ingente problema furono messe a punto Disposizioni generali affidando la “cura” dei proietti ai consigli generali degli ospizi, istituiti in ciascuna provincia del Regno di Napoli rendendo obbligatoria la tenuta di un registro generale dei proietti. L'atto relativo a ciascun esposto riportava il nome del bambino, la data e il luogo di nascita o di esposizione, il nome e il cognome della nutrice, la data di affidamento e i pagamenti mensili dovuti alla balia per il mantenimento.

La seconda parte del regolamento prescriveva l'installazione di una ruota in ogni comune del Regno, da collocare preferibilmente sulle pareti esterne degli ospizi, accanto ad essa, aperta sia di giorno che di notte, vi era un campanello, con il quale la persona che abbandonava il piccolo allertava il personale interno dell'evento. Era prevista, infatti, insieme con la ruota, la figura della “pia ricevitrice”, incaricata della ricezione dei bambini abbandonati e stipendiata dal comune. Particolare attenzione era destinata alla scelta della pia ricevitrice, scelta che spettava al sottintendente¹⁸ che per poter adempiere all'incarico,

¹⁵ L. Rossi, *Mi par cent'anni che vi hò lasciati. L'emigrazione dalla Garfagnana*, Lucca, Maria Pacini Fazzi Editore, 2010, p. 294.

¹⁶ «La Garfagnana», *Baliatico mercenario* di Bernardini, estr. in cui inizia la campagna del Direttore del giornale contro l'emigrazione delle donne in Francia, 11 novembre 1897; «La Garfagnana-Sentinella Apuana», Contro il baliatico mercenario, 4 aprile 1901, 12, n. 4.

¹⁷ Cfr. B. De Serio, *Abbandoni e solitudini. Storie di infanzie e di maternità negate*, Bari, Aracne, 2009.

¹⁸ Decreto del 1809, il Ministro dell'Interno Zurlo emanò il Regolamento Ministeriale re-

doveva essere “pia e discreta” e possedere «a sensibilità e le virtù di una buona madre»

Nella Puglia preunitaria, la Capitanata era una delle tre province in cui i postumi di carestie, crisi di vario genere e epidemie lasciavano i segni più profondi sulla popolazione; a causa delle drammatiche condizioni di vita della popolazione la ruota divenne, spesso, l’ultima possibilità di sopravvivenza per tanti piccoli destinati comunque alla morte per fame e per malattia¹⁹.

La pia ricevitrice era tenuta ad accogliere il bambino appena abbandonato nella ruota e a presentarlo subito innanzi all’ufficiale dello stato civile, insieme con i vestiti e con gli altri oggetti personali ritrovati presso il bambino, per la compilazione dell’atto di nascita dell’esposto²⁰. In un secondo momento, la pia ricevitrice si recava dal parroco per l’amministrazione del battesimo, nell’eventualità che il piccolo ne fosse sprovvisto²¹. Da questo momento in poi spettava alla commissione amministrativa o alla deputazione provinciale procurare al fanciullo «una nutrice onesta, sana e provveduta di buon latte»²².

Prima della consegna alla balia, al piccolo esposto veniva applicata al collo, mediante un cordoncino di seta, una piastrina di piombo simile a quella utilizzata nell’Annunziata di Napoli²³, con l’incisione del numero di matricola che veniva riportato sul registro dei proietti. Tale segno tristemente distintivo non poteva essere tolto per nessun motivo, tanto che, se il piccolo ne fosse risultato sprovvisto ai controlli, la nutrice rischiava la soppressione del baliatico. A Foggia, ad esempio, nel 1818, su un totale di 265 nutrici, 63 non ricevettero il baliatico perché il proietto loro affidato, ai controlli, risultò mancante della medaglietta. Lo stipendio della balia variava tra i diciotto e i venti carlini mensili nel 1918, a seconda che fossero incluse o meno le spese per i pannolini e i vestiti dell’esposto e nel 1939 ammontava a circa ottantacinque lire²⁴.

Non erano rari i casi in cui nel comune non vi erano donne disponibili ad allevare il bambino esposto; la ricerca si orientava, allora, verso i paesi vicini, come è possibile constatare dal reperto n. XX da cui è rilevabile il comune di

lativo al mantenimento de’ proietti delle provincie, datato 30 aprile 181. A partire dal 1816, in virtù dell’articolo 93 del decreto reale del 12 dicembre, la scelta della pia ricevitrice spettava esclusivamente all’intendente

¹⁹ Carbone, “*L’altra infanzia*: abbandono e illegittimità nella Capitanata dell’Ottocento, cit., p. 240.

²⁰ S. Cavallo, *Strategie politiche e familiari intorno al baliatico. Il monopolio dei bambini abbandonati nel Canavese tra Sei e Settecento*, «Quaderni storici», 18, 2, agosto 1983, pp. 391-420.

²¹ A. Pasi, *Dentro e fuori l’ospizio: l’infanzia abbandonata nella Pavia ottocentesca*, in G. Da Molin (ed.), *Trovatelli e balie*, cit., pp. 347-392.

²² C. Schiavoni, *Il problema del baliatico nel brefotrofio dell’Archiospedale di Santo Spirito in Saxia di Roma tra ’500 ed ’800*, in Da Molin (ed.), *Trovatelli e balie*, cit., pp. 73-108.

²³ G. Da Molin, *Senza famiglia. Modelli demografici e sociali dell’infanzia abbandonata e dell’assistenza in Italia (secc. XV-XX)*, Bari, Cacucci, 1997, pp. 77-122.

²⁴ Archivio di Stato di Foggia, Amministrazione Provinciale di Capitanata, b. 361, f. 156.

San Nicandro Garganico, per l'ingaggio di una nutrice presa a servizio presso l'Ospedale delle Donne sito in via Fuiani 155 a Foggia, attuale sede del corso di Scienze Pedagogiche²⁵. Il tempo che occorreva dall'ingaggio alla presa in carico in baliatico, il neonato veniva allattato con latte animale allungato con acqua, con tutti i rischi che ciò comportava²⁶.

Con l'avvento del fascismo si assiste ad un mutamento significativo del trattamento sociale riservato alle madri illegittime: viene proibito il suo anonimato, come avveniva finché gli esposti venivano ricevuti attraverso la ruota, i brefotrofi, dunque, non potevano identificarne le madri²⁷. Sarebbe dovuto rimanere tale, in linea di principio, anche quando la ruota era stata soppressa, perché, a norma di legge, la maternità illegittima avrebbe dovuto restare avvolta nel segreto: il codice civile vietava, per i nati illegittimi, sia la ricerca della paternità che della maternità. Questo divieto formale consisteva, tra Ottocento e Novecento, con la diffusione di pratiche di identificazione e di indagine sulle madri illegittime (ma non sui padri). Sia nel suo aspetto medico che amministrativo, l'indagine sulle madri illegittime era finalizzata a persuaderle o costringerle a farsi carico del bambino, a riconoscerlo e allattarlo anche per arginare e limitare il baliatico mercenario²⁸.

Come già evidenziato, non sempre era assai tempestivo l'affidamento dell'esposto a una balia. Il problema del reclutamento di donne adatte e disposte a prendere in affidamento un neonato, considerando il bassissimo compenso per queste, creò non pochi disagi, non solo alle amministrazioni comunali, ma, soprattutto, ai bambini stessi che, in alcuni casi, morirono presso la pia riceatrice stremati dall'attesa di una donna provvista di latte, la quale non arrivava; in altri casi le nutrici, pagate pochissimo e con forte ritardo, erano costrette a prendere più bambini a balia rispetto a quanti era possibile realmente allattarne, causando inevitabilmente malnutrizione e morte.

Dunque, a monte della scarsa disponibilità di balie gravava un problema di carattere economico: lo stipendio previsto per il baliatico era troppo basso e, di conseguenza, quelle donne costrette a lavorare per integrare le entrate della famiglia preferivano altri lavori più remunerativi.

²⁵ Ivi, b. 361, f. 361.

²⁶ Il boom degli abbandoni che si verificò in Italia dalla metà del Settecento pose gli enti preposti all'assistenza degli esposti di fronte al grave problema del reperimento di balie; l'allattamento artificiale, cioè la somministrazione di latte animale, rappresentava una valida soluzione, purché i bambini alimentati in questo modo avessero avuto buone possibilità di sopravvivenza. È intorno a questo problema che si instaura nel corso dell'Ottocento un dibattito molto vivace sull'allattamento artificiale che vede medici, amministratori comunali e direttori dei brefotrofi impegnati attivamente.

²⁷ P. Viazza, M. Bortolotto, A. Zanotto, *Penuria di balie e mortalità degli esposti a Firenze, 1840-1920*, in Da Molin (ed.), *Trovatelli e balie*, cit., pp. 419-454.

²⁸ G. Pomata, *Madri illegittime tra Ottocento e Novecento: storie cliniche e storie di vita, Parto e maternità momenti della biografia femminile*, «Quaderni Storici», 15, 44 (2), 1980, pp. 497-542.

Molto spesso capitava che in un primo momento il comune promettesse stipendi pari a due, tre e, in alcuni centri, addirittura quattro ducati al mese; ma le attese venivano deluse, si verificavano continue dilazioni nei pagamenti alle balie, tanto da portare le nutrici stesse a abbandonare l'incarico. Nell'agosto del 1814, il sindaco di Candela scriveva all'intendente di provincia per ricordargli che erano trascorsi ormai otto mesi dall'ultimo pagamento alle balie, le quali si erano rifiutate di continuare a lavorare per l'Ospedale delle Donne di Foggia, infatti, un piccolo esposto da tre giorni era lasciato senza latte e assistenza, perché nessuna nutrice voleva prenderlo per paura di non essere pagata. Il sindaco, appoggiando la causa delle balie, che definiva «povera gente che vive delle proprie fatiche», sollecitava la risoluzione del problema tempestivamente²⁹.

La situazione era drammatica in tutte le province, tanto che, nel 1817, il ministro dell'interno cercò di risolvere la preoccupante situazione economica del "ramo proietti", causata dall'esiguo stanziamento da parte del governo per le spese di baliatico, stabilendo per ogni balia uno stipendio di quindici carlini al mese, fasce e pannolini compresi; tale provvedimento, purtroppo, non fu messo in atto in tutte le province. A questi problemi si sommavano le continue frodi a danno delle amministrazioni comunali: non erano rari i casi di madri legittime che esponevano il proprio figlio per poi riprenderlo a baliatico, percependo così la "mesata mensile". Le indagini condotte a Foggia nell'ottobre del 1822 portarono a una riduzione del numero dei proietti in carico di 57 unità, passando da 304 a 247 esposti. Di questi, 42 bambini erano stati adottati dalle rispettive balie, 3 erano bambini legittimi, gli altri 12 non esistevano in quanto all'atto di verifica non si presentarono le balie con i presunti proietti. Frodi di questo genere dovevano essere frequenti e continue nel tempo, se un decreto reale del 12 maggio 1855 portava la seguente intitolazione: «Onde evitare la frode che le stesse madri esponendo i figli come proietti, si offrono poi per balie, si richiama in osservanza l'art. 15 del regolamento de' 30 aprile 1810, che prescrive dovere la balia documentare la morte del proprio figliuolo, e le disposizioni date col Rescritto de' 19 aprile 1817, di non lasciarsi alle balie la scelta de' fanciulli»³⁰.

Al servizio del baliatico e alla questione degli "orfanelli" viene riservato un intero capitolo del *Regolamento interno di Servizio Amministrativo ed Economico dell'Ospedale Vittorio Emanuele II per le donne povere della Provincia di Capitanata*, pubblicato nella prima edizione nell'anno 1864³¹.

²⁹ A.S.F., Opere Pie, serie IIa, b. 45, f. 330.

³⁰ V. Viola, *Tra filantropia e progresso. Le politiche socio-educative intraprese in favore dell'infanzia abbandonata nel Meridione preunitario: il caso del Molise*, «Espacio, Tiempo y Educación», 6, 1, 2019, pp. 225-243.

³¹ Archivio di Stato di Foggia, Amministrazione Provinciale di Capitanata, b. 411, f. 1864; 1867; 1868; 1889; 1907.

Questo a dimostrazione di come in questi anni l'assistenza pubblica si stesse facendo carico delle fasce sociali più deboli della popolazione, prevedendo accanto alla tutela dei diritti delle donne anche quella dei bambini, storicamente emarginati al pari del genere femminile³².

4. Comunicare la storia sul territorio

Questa proposta progettuale, dopo un articolato e paziente lavoro di spoglio di materiale archivistico e selezione di materiale fotografico in possesso di collezionisti privati, intende recuperare e valorizzare la memoria del baliatico, oggetto di innumerevoli ricerche storico-educative, tanto a livello locale, quanto a livello accademico, anche in territorio di Capitanata. Foggia è sempre stata dotata di una rete di baliatico assistenziale e mercenario estremamente fitta, come dimostrato dalle numerose fonti di prima mano custodite presso l'Archivio Storico della Provincia di Foggia. Per tale motivo il recupero e l'analisi di specifici documenti inediti, tra cui gli “incarichi di messa a balia”, oltre ai regolamenti istituzionali, le piantine e le fotografie degli ambienti e delle protagoniste ha raggiunto il primo grande obiettivo tra quelli prefissati nel progetto di *Public History of Education*, ossia la ricostruzione delle caratteristiche, delle funzioni, dei comportamenti lungamente e ingiustamente stigmatizzati, del contesto sociale di riferimento della balia in terra di Capitanata quindi del fenomeno contestualizzato in tale territorio. Il secondo obiettivo che è l'essenza stessa della *Public History of Education* risiede nel favorire, attraverso l'analisi dei reperti e documenti, la conoscenza del patrimonio culturale che contribuisce alla formazione di cittadini consapevoli fruitori di strumenti di crescita che veicolano percorsi di educazione alla parità e al rispetto di genere e al riconoscimento dei fenomeni socio-culturali che hanno contribuito all'emancipazione della donna. Si tratta quindi di trasformare questa memoria archivistica in strumento di sensibilizzazione delle nuove generazioni nei confronti della necessità di un recupero della storia e della memoria che torna viva e che si collega al tempo presente³³.

Il Dipartimento Studi Umanistici dell'Università di Foggia, attraverso i suoi tanti appassionati ricercatori, da tempo dedica particolare attenzione al recupero della memoria storica della comunità locale, strumento di formazione

³² Cfr. L. Pellegrino, *Ospedale provinciale delle donne di Foggia. De' Santi Caterina e Francesco da Paola. Vittorio Emanuele II (1817-1928)*, Manfredonia, Grafiche Falcone, 2002.

³³ A. Cagnolati, B. De Serio, *La memoria delle “anziane” maestre, ricercare radici per costruire storie, Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, in G. Bandini, S. Oliviero (ed), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, p. 201.



Fig. 1. Ospedale Provinciale delle donne di Foggia (Vecchi Ospedale Maternità, 1975) attuale sede del Dipartimento Studi Umanistici dell'Università di Foggia sito in Via Arpi n° 155

e sviluppo di una coscienza civile. Proprio questa passione ha permesso di realizzare l'analisi di questo fenomeno e di poterlo utilizzare come potente strumento di *Public History of Education*.

I Musei legati alla sfera della scuola, dell'educazione e della didattica, spesso istituiti all'interno dei Dipartimenti universitari, costituiscono una risorsa straordinaria non solo per le attività di ricerca storico-educative, ma anche per quelle didattico-formativa e per le molteplici forme di intervento della Terza Missione, mirate a favorire la collaborazione, il dialogo e lo scambio scientifico e culturale tra l'Università e il territorio³⁴. La *Public History*, comunica la storia all'esterno degli ambienti accademici, inserendosi precisamente all'interno della suddetta Terza Missione. I musei, in questo contesto, si confermano come luoghi e protagonisti chiave di una varietà di interventi volti a divulgare conoscenze a un pubblico ampio e non specialistico, offrire esperienze formative diffuse sul territorio e promuovere percorsi partecipativi di ricerca, costruzione e narrazione della conoscenza storica coinvolgendo la partecipazione di individui, gruppi e comunità³⁵.

³⁴ Cfr. A. Ascenzi, M. Brunelli, & J. Meda, *School Museums as Dynamic Areas for Widening the Heuristic Potential and the Socio-Cultural Impact of the History of Education. A Case Study from Italy*, 2021, «Paedagogica Historica», 57, 4, pp. 419-439.

³⁵ 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*

Questa concezione si allinea con la nuova visione del valore del patrimonio culturale, strettamente legata alla sua effettiva accessibilità e fruizione sempre più ampia e democratica da parte degli utenti, come sancito dalla Convenzione di Faro, sottoscritta dall'Italia nel 2013³⁶. Tale accessibilità e fruizione richiedono un'interazione qualificata con il pubblico, andando oltre la mera diffusione di informazioni o conoscenze e diventando una scelta pedagogico-educativa che cerca di negoziare e mediare con il pubblico, le sue memorie e il suo sguardo sul passato, coinvolgendolo in un percorso comune di riflessione metodica e storica³⁷.

Nell'ambito di questo intervento, si è pensato di individuare una forma di *Public History* realizzabile all'interno di uno spazio comune, particolarmente connotato come quello museale. I musei, con la loro vocazione originaria di preservare e trasmettere l'eredità culturale del passato e la presenza di beni materiali ed immateriali che raccontano la storia, rappresentano luoghi di straordinaria potenza formativa e divulgativa. Essi hanno svolto un ruolo importante nell'eliminare le barriere tra l'accademia e il mondo esterno, avviando una forma di comunicazione pubblica della scienza dell'educazione che oggi è diventata una necessità e un dovere per chi la studia. In questa nuova situazione, gli studiosi sono chiamati a condividere la propria conoscenza non solo con i colleghi, ma con tutti i segmenti della società, al fine di confrontarsi e condividere soluzioni strategiche ai problemi che coinvolgono l'intera comunità. Alcune pratiche di *Public History* "inconsapevole" preesistevano fin dalla delineazione epistemologica di questo specifico campo disciplinare.

Il museo è parte dei processi educativi non formali, poiché rende l'apprendimento accessibile ad un pubblico eterogeneo, ponendosi quale strumento educativo della cultura. I musei sono protagonisti del sistema di rappresentazione e interpretazione del patrimonio culturale, aspetto importante nella costruzione della memoria educativa³⁸.

È utile, a tal proposito, descrivere brevemente il contesto museale da cui parte questa progettualità, non tanto perché le ipotesi progettuali non siano altrove realizzabili, ma per sottolineare il dialogo di ogni progetto di *Public History* con la storia del territorio, lo spazio fisico, culturale e simbolico in cui si inserisce, e perché alcune di queste ipotesi sono tratte da esperienze già realizzate con successo.

Liberation Movement in Italy, or the “Naïve Phase” of Public History, «Il capitale culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage», 22, 2020, p. 52.

³⁶ C. Yanes, *The museum as a representation space of popular culture and educational memory*, «History of Education and Children's Literature», 6, 2, 2011, pp. 19-31.

³⁷ L. Bertuccelli, *Insegnare e studiare la Public History da Ravenna al Master di Modena. Intervista al professor Lorenzo Bertuccelli*, 2021, URL: <<http://www.allacciatilestorie.it/2017/07/01/public-history-ravenna/>> [ultimo accesso: 26/02/2024].

³⁸ Yanes, *The museum as a representation space of popular culture and educational memory*, cit., pp.19-31.

Il Museo della Memoria della Balia del Dipartimento degli Studi Umanistici dell'Università di Foggia, emerso da questa ricerca, si propone come luogo di supporto alla formazione di nuovi educatori. Questo Museo è stato pensato come spazio dedicato alla raccolta e catalogazione di fonti eterogenee (bibliografiche, archivistiche e oggettistiche), nonché all'analisi, studio e divulgazione delle ricerche relative alla storia della Vecchia Maternità di Foggia e alla Storia dell'educazione in generale³⁹.

La visita ai musei dell'Università stimola nei visitatori una consapevolezza riguardo al valore storico, culturale ed emotionale posseduto dalle immagini, dai ritratti e dalle fotografie. Spesso queste immagini, precedentemente ignorate, vengono improvvisamente (ri)conosciute in quanto ricondotte ai ricordi dei propri cari, magari abbandonate in soffitta, oppure simili a fotografie esposte in ambienti familiari. Ogni visitatore mostra un interesse variabile a seconda delle emozioni in lui suscite; appare, invece, una costante la trasversalità della curiosità e dello stupore che essi provocano. In ogni caso, questi oggetti toccano le corde emotive di tutte le persone, seppur in maniera diversa, costituendo per ognuna di esse un potente propulsore di emozioni capace di avviare processi individuali e collettivi in grado di generare comparazioni, condivisione di memorie, narrazioni autobiografiche produrre nuove progettualità.

È noto che la *Public History* sia da interpretare non solo come una pratica di divulgazione della ricerca storica per un pubblico non accademico, ma anche buona prassi che preveda il coinvolgimento attivo dello stesso pubblico, dando concretezza, in modo ancora più incisivo, alla potenzialità formativa della conoscenza storica⁴⁰. Questa è una sfida difficile da vincere, sia perché è attraversata dal timore di contaminare la specificità del lavoro dello storico mettendo il suo sapere scientifico sullo stesso piano di altre forme di elaborazione del passato, sia perché per il suosuperamento è necessario l'intreccio di sguardi, competenze e abilità molteplici, aprendo ad una interdisciplinarità sia in fase progettuale sia in fase di realizzazione. Di contro, però, possiamo ipotizzare che fra i tanti spazi deputati a ciò, il Museo dedicato ad una pratica di cura e accudimento in un dipartimento umanistico occupa un posto privilegiato proprio perché lo storico dell'educazione che lo abita possiede uno sguardo epistemologico e metodologico indissolubilmente intrecciato ai temi della formazione⁴¹.

³⁹ Cfr. F. Borruso, L. Cantatore, C. Covato, *Il Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng» dell'Università degli Studi Roma Tre: storia, identità e percorsi archivistici*, in A. Ascenzi, C. Covato, e J. Meda (eds.) *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Macerata, eum, 2020, pp. 129-160.

⁴⁰ Cfr. M. Ridolfi, *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente*, Pisa, Pacini, 2017.

⁴¹ M. Brunelli, *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, Milano, Franco-Angeli, 2018, p. 86.

5. Dalla progettazione al museo della memoria

In questa prospettiva, gli studenti, sia universitari sia della scuola secondaria che per motivi di orientamento saltuariamente la abitano, possono partecipare a Laboratori che prevedano lo svolgimento di attività in prima persona, in gruppo, producendo così veri e propri “esperimenti” di *Public History*. L’utente, così, si profila come il co-autore delle iniziative e delle proposte di *Public History* consentendo agli spazi museali di realizzare forme di disseminazione e divulgazione delle conoscenze inoltre realizzando incontri seminari. Fra i progetti laboratoriali, che possono coinvolgere studenti di ogni ordine e grado valorizzando le fonti iconografiche, può essere ipotizzata una selezione e analisi delle diverse immagini che, nel corso degli anni, hanno caratterizzato la rappresentazione del mestiere di balia.

L’obiettivo, in questo caso, è quello di evidenziare sia le trasformazioni di questa figura professionale deputata all’accudimento dell’infanzia abbandonata, sia le diverse interpretazioni che il medesimo mestiere ha avuto nel corso del tempo. In questo modo emerge il tema della storicità del reperto rinvenuto, così come il tema della vitalità e la carica emotiva che non prescindeva dalla stessa pratica del baliatico assistenziale, dotando l’esperienza di una molteplicità di piani di lettura ricercando e trovando nuove forme di espressione e di valorizzazione. Un Laboratorio che – facendo anche uso della memoria visiva della vita della Vecchia Maternità, un tempo Ospedale delle donne – possiede la doppia valenza di far conoscere innanzitutto agli studenti e alle studentesse l’importanza delle fonti storiche mutuate “dal basso”, immagini e fotografie recuperate tra gli effetti e gli affetti personali di figli e nipoti delle protagoniste, dal quotidiano di un passato dimenticato, ma anche di perseguire uno degli obiettivi più rilevanti della conoscenza storica, collegato alla sua capacità di essere uno strumento di decodifica del presente. In questa prospettiva la progettazione dei Laboratori si focalizza non solo sulla riflessione della memoria visiva (immagini di ambienti, spaccati di vita ospedaliera, piantine topografiche) e autobiografica (testimonianze dirette e indirette di ostetriche), ma al contempo sull’invito rivolto ai partecipanti a ricercare altre realtà simili in comuni appartenenti al territorio di Capitanata, entrando a far parte del patrimonio museale all’interno di un archivio specifico.

La proposta fin qui descritta, inoltre, sarà opportunamente pubblicizzata e diffusa attraverso campagne social (Facebook, Instagram, e tutti i canali web del Dipartimento), strumenti comunicativi oramai indispensabili che offrono la possibilità di raggiungere un numero altissimo di potenziali utenti. Canali social utili non solo per diffondere le informazioni relative ad iniziative culturali specifiche, ma anche per diffondere e valorizzare quella necessaria “sensibilità storica” che permette di attivare processi di preservazione della memoria e di tutela del patrimonio culturale. Cosicché immagini di reperti museali, immagini del passato, piantine topografiche, protagonisti di storie

private, testimonianze di vita vissuta, potrebbero essere veicolati sui canali social intrecciando micro e macro-storia, vita privata e pubblica, quotidianità della vita individuale ed eventi che coinvolgono invece la comunità più allargata. Una dimensione, questa, che allena la mente, permette di ampliare lo sguardo di ciascuno di noi sul complesso intreccio che intercorre fra la sfera del sé e gli altri, tra la vita privata e la sfera comunitaria, tra il valore della memoria individuale e quella collettiva.

L'accessibilità a fonti documentali locali di prima mano ha fornito l'opportunità per poter progettare un percorso didattico e educativo che, partendo da una prima fase di analisi, è giunto sino alla realizzazione di una mostra permanente, asse centrale di questa progettualità. A questa ultima segue una seconda fase che richiede incontri programmati con studenti e studentesse dei Corsi di Scienze dell'Educazione e della Formazione, Scienze della Formazione Primaria e Scienze Pedagogiche, durante i quali è necessario riflettere sul materiale oggetto della ricerca, del suo significato in termini socio-culturali e di quanto è fin ora sfuggito ad una attenta riflessione pedagogica del fenomeno del baliatico mercenario, universale ma al contempo calato nel contesto locale, come mestiere e insieme strumento di assistenza e accudimento dell'infanzia abbandonata.

Avendo già individuato dei locali presso il Dipartimento di Studi Umanistici, un ambiente di passaggiopresso cui allestire una mostra permanente di fotografie e reperti della Memoria del baliatico in Capitanata, recuperando il vissuto di questo luogo non ancora, fortunatamente, dimenticato e così pregno di esperienze, racconti e esistenze. La mostra permanente è strumento generativo di riflessione sul passato, notazione del presente e scambio culturale intergenerazionale. È un voler far conoscere un pezzo dimenticato di storia locale, storie di vita tralasciate, sicché le giovani generazioni in formazione possano farsi custodi di un patrimonio culturale che rischia di perdersi definitivamente se non viene raccontato. Saranno organizzati, in tale direzione, a partire da marzo 2024 "circoli di studio" per poter cogliere le osservazioni emerse dalle conversazioni guidate, spunti di approfondimento per eventuali indagini dello stesso fenomeno in territori limitrofi.

Così sarà la storia dal basso a fare da ponte, a diffondere i vissuti, a mediare tra vecchie e nuove pratiche di accudimento e assistenza all'abbandono infantile e non da ultimo a raccontare quanto gravoso è stato il cammino dell'emancipazione femminile.

Intesa in tal senso, la *Public History of Education* è strumento pedagogico e "prossimità" tra passato e presente, generando riflessione, connessione e attenzione contemplativa per ciò che è stato e ciò che è e può essere.

Bibliografia

- Bandini G., Oliviero S. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Barbagli M., Kertzer D.I. (eds.), *Storia della famiglia in Europa. Il lungo Ottocento*, Roma-Bari, Laterza, 2003.
- Becchi E., Julia D. (eds.), *Storia dell'infanzia*, 2 voll., vol. II, *Dal Settecento a oggi*, Bari-Roma, Laterza, 1996.
- Borruso F., Cantatore L., Covato C., *Il Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng» dell'Università degli Studi Roma Tre: storia, identità e percorsi archivistici*, in A. Ascenzi, C. Covato, e J. Meda (eds.) *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Macerata, eum, 2020, pp. 129-160.
- Brunelli M., *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, Milano, Franco Angeli, 2018.
- Carrattieri M., *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*, «Il capitale culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage», 22, 2020, pp. 51-62.
- Da Molin G. (ed.), *Città e modelli assistenziali nell'Italia dell'Ottocento*, Bari, Cacucci, 2013.
- Da Molin G., *Senza famiglia. Modelli demografici e sociali dell'infanzia abbandonata e dell'assistenza in Italia (secc. XV-XX)*, Bari, Cacucci, 1997.
- Da Molin G. (ed.), *Trovatelli e balie in Italia, secc. XVI-XIX*, Bari, Cacucci, 1994.
- Fersuoch L., *Tipologia delle fonti sul baliatico dell'Istituto Santa Maria della Pietà di Venezia dal secolo XVII alla caduta della Repubblica*, in Da Molin (ed.), *Trovatelli e balie in Italia, secc. XVI-XIX*, pp. 491 – 526.
- Monti G.M. (ed.), *Per la storia dei Borboni di Napoli e dei patrioti meridionali*, Deputazione di Storia Patria per la Puglia, Documenti e Monografie, vol. XXII, Trani, Vecchi, 1939.
- Pomata G., *Madri illegittime tra Ottocento e Novecento: storie cliniche e storie di vita, Parto e maternità momenti della biografia femminile*, «Quaderni Storici», 15, 44 (2), 1980, pp. 497-542.
- Ridolfi M., *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente*, Pisa, Pacini, 2017.
- Rossi L., *Mi par cent'anni che vi hò lasciati. L'emigrazione dalla Garfagnana*, Lucca, Maria Pacini Fazzi Editore, 2010.
- Viola V., *Tra filantropia e progresso. Le politiche socio-educative intraprese in favore dell'infanzia abbandonata nel Meridione preunitario: il caso del Molise*, «Espacio, Tiempo y Educación», 6, 1, 2019, pp. 225-243.
- C. Yanes, *The museum as a representation space of popular culture and educational memory*, «History of Education and Children's Literature», 6, 2, 2011, pp. 19-31.

Carmen Sanchidrián Blanco*, Paula Buján García**, Nieves Vallejo Ortega***, María Belén Díaz Molina****

La promoción de la Historia Pública desde dos colegios malagueños: Conocerse a sí mismos y darse a conocer*****

ABSTRACT: The aim of this paper is to present the experiences carried out by two very different schools in the province of Malaga in the 2022-2023 academic year, CEIP Prácticas nº 1 in Málaga and CEIP Joaquín Peinado in Montecorto within the project “Living and feeling heritage”. Andalusian schools could apply to participate in the project by proposing activities focused on learning about heritage from different perspectives, of which the one we are interested in is *Musealiza tu cole*. The proposals made by these schools and the activities carried out are an example of how historical-educational heritage is an excellent source for the Public History of education, to make the educational work of the schools visible, to involve the community in the educational work and to implement meaningful learning processes. These activities also show that public history can trigger emotions that, in general, favour the image of schools and education.

KEYWORDS: public history, heritage education, school museums, history of education, Spain.

* Carmen Sanchidrián Blanco is professor of Theory and History of Education at the University of Málaga. Her current research focuses on Historiography of History of education, early childhood education, women education and material culture of education. ORCID: 0000-0003-4208-2182, sanchidrian@uma.es.

** Paula Buján García is a primary teacher specialized in Music Education. She coordinated the school's heritage project (CEIP Prácticas nº 1, Málaga) in 2021 and 2022. Currently, she continues to collaborate in the promotion of the school's heritage with the school team, pbujgar903@g.educaand.es.

*** Nieves Vallejo is Early Childhood Education Teacher, vallejonieves799@gmail.com.

**** María Belén Díaz Molina is Early Childhood Education teacher, Graduate in Psychopedagogy, Expert in Diagnosis and Treatment of Mathematical Thinking and Master in Social Change and Educational Professions (University of Malaga). She is involved in various projects related to educational heritage. ORCID: 0000-0001-6135-5364, buitabelen@gmail.com.

***** Paula Buján y Nieves Vallejo han escrito lo correspondiente al CEIP Prácticas nº 1. María Belén Díaz se ha ocupado de lo relativo al CEIP Joaquín Peinado. Carmen Sanchidrián es responsable de la introducción, las conclusiones y la revisión general del texto.

Introduction

En este estudio se presentan dos experiencias llevadas a cabo dentro del proyecto “Vivir y sentir el patrimonio” promovido por la Junta de Andalucía¹ en el curso 2022-2023. Los centros escolares andaluces podían solicitar participar en él proponiendo actividades enfocadas a conocer el patrimonio desde distintas perspectivas de las que aquí nos situamos en la relacionada con la historia del patrimonio histórico-educativo llamada “Musealiza tu cole”. Los colegios protagonistas son el Colegio de Educación Infantil y Primaria, en adelante CEIP, Prácticas nº 1 de Málaga capital y el CEIP Joaquín Peinado de Montecorto.

Los dos colegios citados decidieron participar con distintas motivaciones y desde contextos diferentes. Sus propuestas y las actividades desarrolladas son un ejemplo de cómo el patrimonio histórico-educativo es una excelente fuente para la Historia Pública de la educación, para visibilizar la labor educativa de los colegios, para implicar a la comunidad en la labor educativa y para implementar procesos de aprendizaje significativo.

El objetivo de este trabajo, además del obvio de difundir las actividades realizadas, es servir de detonante para que otros colegios se planteen hacer estas u otras actividades relacionadas con el patrimonio. Es importante que los colegios sientan que son depositarios de patrimonio histórico-educativo, independientemente de la importancia histórica o arquitectónica de los edificios donde se sitúan y de su ubicación. Para los interesados en este patrimonio, todos los centros docentes son importantes. No hay espacios educativos de primera y segunda categoría. Pueden ser más o menos lujosos o monumentales, pero para los historiadores de la educación que se acercan a ellos como fuente u objeto de estudio, o para los alumnos y profesores que pasan en ellos una parte importante de su vida, la relevancia de los espacios educativos está en lo que ocurría en ellos, lo que allí enseñaron y aprendieron, las relaciones que establecieron, las alegrías y los temores vividos, y tantas cosas más, algunas positivas y otras no tanto. Una escuela rural habrá jugado, sin duda, un papel esencial en la vida de los miles de niños y niñas que un año tras otro la han frecuentado, del mismo modo que es relevante un aula de un centro de renombre internacional.

Los colegios, las instituciones docentes, en general, presentan características propias, más allá de las enormes diferencias que hay entre los dos aquí estudiados. Incluso entre colegios construidos a la vez, casi podríamos decir en serie siguiendo determinados modelos, al cabo de los años hay diferencias sustanciales en su patrimonio educativo. Por otra parte, del mismo modo que en nuestras casas vamos adaptando los espacios en función de las necesidades

¹ URL: <<https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/planesyprogramascordoba/vivir-y-sentir-el-patrimonio/>> [último acceso: 27/09/2024].

de la familia, los centros docentes también han tenido que ir adaptándose a las demandas educativas de cada momento, como accesibilidad y seguridad, y también a la llegada de las nuevas tecnologías a las aulas, nuevas materias, nuevos profesores y nuevos alumnos. Los edificios no lo son todo, los docentes y el alumnado que pasa por ellos dejan su propia huella. Los espacios, además, no condicionan la actividad escolar, aunque sí favorecen o dificultan ciertas metodologías docentes. Lo que pasa en las aulas depende, en parte, de cómo sean éstas, del edificio, la luz, la temperatura, las posibilidades de agrupamiento de alumnos, etc., pero en mucha mayor medida de la actividad que se desarrolla en su interior. Los CEIP Prácticas nº 1 y Joaquín Peinado no serían los mismos si no contaran con equipos de docentes que cuidan su patrimonio y se interesan en difundirlo y utilizarlo dentro y fuera de sus paredes. Por esto, el conocimiento de estos dos colegios y de estas experiencias puede servir para despertar el interés de otros colegios y de otros docentes para conocer y dar a conocer su patrimonio educativo.

A continuación se describen las actividades llevadas a cabo indicando tanto los objetivos propuestos como su desarrollo y resultados. También se plantean sugerencias para continuar con la difusión del patrimonio a partir de estos centros docentes.

El CEIP Prácticas nº 1

El CEIP Prácticas nº 1² se encuentra situado en el centro de Málaga. En 2023-2024 ha acogido alumnado de 29 nacionalidades. La diversidad del alumnado y la antigüedad del edificio permiten múltiples tareas que facilitan la implicación de la comunidad y contribuyen a dar a conocer un patrimonio desconocido para muchos malagueños. Ocupa un edificio histórico que ha sido centro docente desde el siglo XVII y que ha sido calificado como “Bien de Interés Cultural” por lo que su proyecto de Patrimonio está enfocado a la conservación, renovación y embellecimiento del mismo, así como a investigar, difundir y poner en valor su importante legado histórico. Desde el siglo XVI el edificio que ahora ocupa el colegio ha pasado por diferentes etapas, siempre ligadas a la educación. Este colegio lleva años desarrollando actividades relacionadas con el patrimonio.

² URL: <<https://www.ceippracticasn1.org/>> [último acceso: 27/09/2024].

1. Actividades por áreas

Desde hace varios años, cada curso realiza actividades relacionadas con las diferentes épocas históricas del centro. Cada una de esas etapas es investigada y trabajada en las distintas áreas por los alumnos/as y las docentes de cada uno de los ciclos educativos del centro. Este colegio está reconocido como Comunidad de Aprendizaje de forma que la participación de las familias y del voluntariado es intensa. Las actividades están relacionadas con todas las áreas y enfocadas a desarrollar diferentes aspectos del currículo de la actual normativa educativa de educación infantil y primaria. El proyecto de patrimonio, a su vez, está relacionado con otros planes y programas educativos que se llevan a cabo en el centro como el de Aldea, Aula de Cine, biblioteca o el proyecto de mejora del centro.



Imagen 1. Entrada al CEIP Prácticas nº 1 en la Plaza de la Constitución y *Free tour* desarrollado en el patio

Se parte de unos objetivos generales que han surgido de la conciencia del privilegio que supone para el alumnado de este colegio el hecho de estar en un entorno que se da en muy pocas ocasiones puesto que no es fácil que un edificio de un colegio público esté concebido para funcionar en un edificio histórico en el centro de una ciudad.

Los objetivos en educación primaria son:

- Conocer el entorno patrimonial que nos rodea.
- Conocer y valorar el legado de generaciones anteriores.
- Adquirir conciencia de ciudadanía para la defensa y conservación de dicho patrimonio.

- Adquirir una cultura sólida para dar a conocer estos bienes a otras ciudades o comunidades autónomas.
- Profundizar en el arte y la cultura malagueños.
- Conocer diferentes entidades de carácter civil que dinamizan una ciudad como son las asociaciones y el Ayuntamiento.

Los principales objetivos trabajados en educación infantil son:

- Valorar lo que poseemos.
- Iniciar en el conocimiento del arte.
- Conocer la figura de José Ruiz Blasco (padre de Picasso) y Picasso niño.



Imagen 2. Código QR de acceso a la Padlet de Patrimonio

En concreto, el alumnado de educación infantil trabaja la etapa en que el centro fue Escuela de Bellas Artes en el año 1851 donde era profesor el padre de Picasso. El espacio donde daba clase, el palomar, ubicado en la parte superior de nuestro colegio, ha sido limpiado y despejado, allí se ha encontrado mobiliario, documentos, dibujos... El actual palomar venía de ser un lugar inhabilitado por el abandono y el paso del tiempo. En un primer momento se realizó una visita por parte del profesorado, hasta donde las circunstancias lo permitían, para tomar conciencia acerca de la importancia del lugar, así como para poder observar su singular arquitectura que se puede ver desde el patio central del colegio.

Llevado este tema a la educación infantil se realizó una obra de guiñol con la reclamación de su limpieza y adecentamiento, de igual forma, se realizó una obra de teatro para el ciclo en la que se daba a conocer la figura de Ferrández, autor del telón del Cervantes, por ser también en su momento profesor, junto a José Ruiz Blasco, en la Escuela de Bellas Artes. La evaluación fue positiva porque las actividades resultaron del gusto del alumnado que demostró que la poca edad no es óbice para tener ciertas sensibilidades y también para el profesorado que comprobó las posibilidades que se podían obtener a partir de unas figuras bastante desconocidas para ellos mismos.

Las actividades que hemos realizado han sido grupos interactivos de Picasso y un taller de modelado en colaboración con la Escuela de Bellas Artes de San Telmo.

En primaria las actividades se organizan por ciclos. En el primer ciclo de primaria, el alumnado ha trabajado sobre el período en que el edificio era la Escuela Normal de Magisterio creada en 1859. Se investiga sobre las maestras

y estudiantes relevantes de las que se hablará más adelante. Se han realizado salidas relacionadas con la etapa histórica como por ejemplo al Museo de la Educación de Alhaurín de la Torre para que el alumnado pudiera contemplar la historia de la educación a través de los objetos relacionados con ella. Esta edad, niños de 6-7 años, es apropiada para provocar el interés y la sorpresa a través del contraste entre épocas.

En el segundo ciclo, niños de 8 y 9 años, se trabajó sobre la Escuela Naval (del siglo XVIII). En esta etapa se han realizado salidas relacionadas con esta época como un paseo en barco y actividades de investigación de personajes históricos que han pasado por las aulas del centro como Pedro Blanco, que era un traficante de esclavos malagueño, y el General San Martín, militar y político libertador de Argentina, Chile y Perú. Previamente, el profesorado realizó una visita al Instituto Vicente Espinel, el primer Instituto de Málaga, que conserva piezas importantes de dicha época. El profesorado del colegio sigue investigando, con la ayuda del personal encargado del archivo del Instituto, documentos del año de ingreso en la Escuela Naval de algunas personalidades famosas posteriormente.

En el tercer ciclo, alumnado de 10 y 11 años, se trabaja sobre la etapa en que el centro fue Escuela Jesuita (a partir del siglo XVI) y Escuela Real (en el siglo XVIII). Las actividades propuestas propiciaron tanto la implicación del alumnado como del resto de la comunidad de aprendizaje, a través de la investigación y conocimiento histórico de ciertos objetos y hechos como la expulsión de la Compañía de Jesús de España.

2. Actividades teatrales

Una obra de teatro titulada “En el Corazón de Málaga” cuyo eje principal es la historia del edificio; por ella desfilan una serie de personajes basados en los sucesos reales de las diferentes etapas hasta llegar a la actualidad, en una sucesión de escenas contemplamos un día cualquiera en la vida de los jesuitas, las conquistas del General San Martín, la sinrazón de Pedro Blanco, el nombramiento de Victoria Kent como diputada del partido socialista y, finalmente, las enseñanzas de Victoria Montiel, quien fue directora de la Escuela Normal de maestras. El principal encanto de esta obra teatral reside en su singularidad; el elenco está compuesto por representantes de la comunidad de aprendizaje (docentes, alumnos, familias), y es un texto dinámico que, partiendo de los hechos vividos en este edificio, está abierto a nuevas interpretaciones y a la incorporación de nuevos personajes si aparece alguna nueva teoría u otra fuente de información.

Esta obra ha sido representada dos veces en el centro y una en “La Caja Blanca”. Se trabajaron todos los aspectos pedagógicos del teatro: su relación



Imagen 3. Línea del tiempo y alumnos conociendo el patrimonio

directa con la asignatura de lengua, la disciplina, el esfuerzo y el uso constructivo del tiempo de ocio.

Otra variedad dramática es la realización de un *free tour* por el colegio con el fin de dar a conocer sus dependencias más emblemáticas; el itinerario culmina en el palomar, estancia en la que dio clases el padre de Picasso. Fue una satisfacción para el colegio mostrar al público esta estancia tras ser limpiada por el Ayuntamiento después de muchos años de clausura. Las escenas se suceden en diferentes localizaciones que recorre el público. Esta actividad requiere mucha coordinación y responsabilidad para que todo transcurra sin incidencias. Este *free tour* escenificado fue representado en “La Noche en Blanco” de Málaga, abierto a todo el público, y en varias ocasiones para el alumnado del Instituto Vicente Espinel.

El teatro es todavía una actividad naciente para nuestras promociones; nos consta que siempre ha sido un punto importante para las generaciones anteriores del colegio y, haciendo balance, el centro está satisfecho de todo lo que ha supuesto el reinicio de estas actividades teatrales puesto que la ilusión e implicación del alumnado pone de relieve la importancia de aprender desde la motivación y el trabajo en equipo. En este campo, el colegio es consciente del camino que queda por delante, y de la cantidad de trabajo anónimo, entre bambalinas, que exige esta actividad; sin embargo, la sensación general, cuando cae el telón, es que todo ese trabajo merece la pena.

3. *La línea del tiempo*

Esta actividad que se va completando cada curso. Consiste en la exposición de fotografías o grabados alusivos a diferentes fechas desde que se construyó el edificio; dado su carácter visual, está concebida para que, al estar en un lu-

gar de paso, conozcamos efemérides que en algún momento forman parte del currículum. En 2023-2024 se han incorporado el derecho femenino al voto, la Constitución de 1978 y algunos aspectos del siglo XVIII.

4. Jornadas de patrimonio

A modo de fiesta de fin de curso, los docentes, con ayuda de las familias, realizan diferentes talleres de la etapa que han estudiado a lo largo del curso en su ciclo; por ejemplo, en primer ciclo se hizo un *photocall* en una mesa de profesor antigua similar a las usadas en la antigua Escuela Normal y en segundo ciclo se hizo un taller de nudos marineros (siglo XVIII).

5. Visita al Archivo Histórico Provincial de Málaga

El archivo conserva gran parte del patrimonio histórico del colegio como un mapa celeste que estaba en el techo de un aula perteneciente a la Escuela Naval.

6. Actividades que forman parte de la rutina diaria escolar

La cercanía del colegio a teatros, museos, conservatorios y entidades municipales facilita enormemente estas visitas. Son consideradas como salidas dentro del casco urbano, que implican unas actividades previas y *a posteriori* que desembocan en la comprensión y realización de actividades plásticas y musicales. También en este grupo podemos incluir el *himno del colegio*, elaborado por una maestra del colegio, en el que se habla de las distintas etapas y se canta en momentos específicos; y el funcionamiento de *Grupos interactivos* en relación con el patrimonio organizados por la Asociación “Todo se Mueve” y un grupo interactivo de Picasso organizado por los voluntarios de la UMA. Estos grupos se desarrollan en el tercer trimestre del curso cuando el patrimonio es el proyecto común que trabaja todo el colegio. Son grupos rotativos de varios niveles en los que se plantean diferentes actividades relacionadas con el patrimonio.

7. Musealiza tu cole

Dentro de la historia del edificio del colegio, las actividades relacionadas con la época en que fue Escuela Normal fueron el núcleo del proyecto llamado “Musealiza tu cole” dado que en el colegio se conservan materiales de esta etapa como cuadernillos y fotografías. La relación entre el colegio y la Universidad permitió dar a conocer la historia de cinco de estas mujeres en un acto en la Facultad de Ciencias de la Educación, en el que participó alumnado y profesorado del colegio, dentro de los actos académicos organizados en torno al 8 de marzo. Cada mujer ilustre estaba representada por una niña que, convenientemente disfrazada, aparentaba estar dormida. Otro alumno o alumna contaba brevemente algo de su biografía y preguntaba al público si quería saber más. Al responder todos que sí, se acercaba al personaje, le despertaba y éste nos contaba su propia historia.



Imagen 4. Mujeres ilustres: Acto en la Facultad de Ciencias de la Educación y placas descubiertas en el colegio

Poco después, el 30 de marzo de 2023, en el colegio tuvo lugar un acto en el que, aprovechando la celebración el Día de la Mujer, se homenajeó a educadoras o estudiantes ilustres que han dejado un importante legado como son Suceso Luengo, Victoria Kent, Teresa Azpiazu y Paul, M^a Victoria Montiel y Amalia Fernández. El acto consistió en el descubrimiento, por parte de un familiar o un representante institucional, de unas placas conmemorativas de estas mujeres que ya dan nombre a varias de las aulas del centro (por ejemplo, el Presidente de la Sociedad Malagueña de Ciencias fue el “padrino” de la placa dedicada a Suceso Luengo, directora de la Normal y primera mujer que pronunció una conferencia en dicha Sociedad). Antes de descubrir la placa, un niño o niña del centro asumió el papel de una de estas mujeres y explicó, en primera persona, parte de su trayectoria académica o profesional. A continuación, tuvo lugar una mesa redonda donde se habló sobre estas cinco mujeres y de su aportación a la educación y a la sociedad.

Los objetivos de estas actividades eran valorar el papel real que tuvieron mujeres que habían sido directoras, profesoras o alumnas de la Escuela Normal de maestras y adquirir conciencia de la importancia de un compromiso con el Plan de Igualdad. Las cinco primeras placas se dedicaron a estas cinco mujeres:

- Suceso Luengo de la Figuera (1864-1931). Directora de la Escuela Normal Superior de Málaga entre 1899 y 1914. En 1902 dio su primer discurso en la Sociedad Malagueña de las Ciencias. Es considerada una de las primeras feministas de Málaga.
- Teresa Azpiazu y Paul (1862-1949). Dirigió la Escuela Normal superior de Maestras entre 1914 y 1927. Fue la primera mujer concejala del Ayuntamiento de Málaga.
- Victoria Kent Siano (1892-1987). Estudió en la Escuela Normal de Málaga de 1906 a 1911. Fue la primera mujer colegiada en el Colegio de Abogados de Madrid.
- María Victoria Montiel Vargas (1889-?). Fue directora de la Normal de Maestras en 1927. Le tocó dirigir la Normal en los años más convulsos de la política en España durante la II República y los primeros años del franquismo.
- Amalia Fernández García (1906-2005). Desde 1952 fue directora de la Graduada Aneja Femenina. Se conserva un cuadernillo de preparación de clases de esta maestra y espera contar en breve con su edición facsímil publicada por la UMA.

Ya se está trabajando en otras placas que podrían dedicarse a José Ruiz Blasco, Antonio Cánovas del Castillo o el General San Martín³.

8. Museo

Por último, hay que señalar que el colegio cuenta con valiosos documentos históricos como fotografías, objetos y mobiliario de varias etapas del edificio por lo que cuenta con un museo que este año se ha trasladado a un aula más espaciosa; el objetivo es contar con una comisión de patrimonio numerosa y comprometida que ayude a tener presente el respeto, el valor y el cuidado de lo

³ N. Díaz Escobar, *Curiosidades Malagueñas. Tradiciones, Biografías, Leyendas, Narraciones, efemérides etc.*, Málaga, 1899. Edición facsímil: Málaga, Extramuros, 2009; F. Guillén Robles, *Historia de Málaga y su provincia*, Málaga, Servicio de Publicaciones Diputación Provincial de Málaga, 1980; F. García Bazán, *La niñez y adolescencia en Málaga del general San Martín, emancipador de Argentina, Chile y Perú*, «Grifralfaro», 103, 2018, pp. 1-16, URL: <https://gibralfaro.uma.es/biografias/pag_2128.htm> [último acceso: 27/09/2024].

que poseemos. Actualmente se están realizando trámites con el Instituto Andaluz de Patrimonio para concertar una visita en la que nos informen de datación y posibilidades de restauración.

Otras actividades relacionadas con el proyecto de Patrimonio han sido la celebración del Día del flamenco, la conservación, renovación y embellecimiento del colegio, la limpieza de las columnas...

En síntesis, el CEIP Prácticas nº 1 está comprometido con el patrimonio histórico de las instituciones docentes que han ido ocupando este edificio; es consciente del trabajo realizado, pero también del potencial con que cuenta y que espera ir dando a conocer a la sociedad malagueña.



Imagen 5. Vista del Aula-Museo

El CEIP Joaquín Peinado

El CEIP Joaquín Peinado⁴ es un colegio público de educación infantil y primaria situado en Montecorto, cerca de la ciudad de Ronda (Málaga), con 582 habitantes en 2022⁵. Es el único colegio público del municipio, fundado en 1959, y en 2022-2023 asistían 35 alumnos (de 3 a 12 años, es decir, segundo ciclo de educación infantil y los seis cursos de educación primaria). En 2023-2024 cuenta con 30 alumnos. El profesorado del centro, desde hace años, está recopilando materiales y objetos escolares con el objetivo de conservarlos, darlos a conocer y concienciar a la comunidad educativa y a otras entidades de la localidad acerca de la importancia de valorar y cuidar este patrimonio. Es un colegio con un fuerte peso en su localidad que trabaja con proyectos interdisciplinares y globalizadores donde se implica toda la comunidad.

Desde hace varias décadas los historiadores de la educación, no sólo españoles sino a nivel mundial, se han interesado especialmente por la cultura material de la escuela, es decir, su entorno físico-material y objetos (espacios, mobiliario, material didáctico y escolar) y ese interés ha ido acompañado por un notable interés político y social hacia el patrimonio histórico-educativo⁶. Por

⁴ URL: <<https://www.ceipjoquinpeinado.com/>> [último acceso: 27/09/2024].

⁵ URL: <<https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/sima/ficha.htm?mun=29903>> [último acceso: 27/09/2024].

⁶ C. Sanchidrián, *La historia de la cultura material de la educación: un campo de investi-*



Imagen 6. C.E.I.P. Joaquín Peinado (Montecorto, Málaga) (URL: <<https://www.ceipjoaquinpeinado.com/>> [último acceso: 27/09/2024])

objetos, toda esta cultura material, tenga algo más de vida y sea conocida, al menos, por la comunidad educativa y por la población donde está situado el centro escolar. No se trata solo de “una añoranza del pasado escolar, un regreso nostálgico a la infancia personal. Para los educadores en activo o en proceso de formación, estas muestras se convierten en instrumentos de análisis comparativo del presente educativo y un medio fundamental para desarrollar la investigación educativa”⁷.

Desde la perspectiva de este centro, la cultura material es una forma de poder revisitar el pasado, de tener numerosos puntos de vista con los que crear unos escenarios que fueron vividos por muchos hace décadas e incluso siglos. Si nos remontamos años atrás, observamos como las escuelas han ido evolucionando y experimentando numerosos cambios en muchos aspectos, especialmente en la metodología y en los materiales de uso tanto del profesorado como del alumnado. A la vez que llegaban nuevos materiales otros se quedaban obsoletos aparcados en algún aula o almacén, o incluso fueron desecharados por no ser útiles en las nuevas formas de enseñanzas envueltas en la era de las nuevas tecnologías.

El CEIP Joaquín Peinado, como se ha dicho, desde hace varias décadas, recopila materiales y objetos en desuso con el objetivo de conservarlos y explicarlos en el tiempo a diferencia de tantos colegios donde anualmente quedan apartados esos materiales didácticos fuera de uso, trabajos de cursos anteriores realizados por el profesorado o el alumnado... De esta conciencia acerca de la importancia de conservar materiales es de donde surge la necesidad de llevar

gación emergente, en E.S. Vila, I. Grana (eds.), *Investigación educativa y cambio social*, Barcelona, Octaedro, 2020, pp. 167-188.

⁷ J. Asensi Díaz, *El museo de Educación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación Universidad Autónoma de Madrid*, «Tendencias Pedagógicas», 31, 2018, pp. 171-172.

ello, es lógico que uno de los primeros pasos haya sido implicar a los docentes de las escuelas a través de este tipo de proyectos, teniendo así la oportunidad de dar a conocer lo que las paredes de sus centros educativos escondían. Quizás para muchos, un libro, un cassette o una diapositiva de los años setenta no tenga valor alguno, o consideren que hay que no tienen ninguna utilidad, pero lo que se está consiguiendo a través de maestros y maestras enamorados del pasado de las escuelas, es que todos estos ob-

a cabo este proyecto que permitirá darlos a conocer y concienciar e involucrar a toda la comunidad educativa y otras entidades de la localidad sobre su valor patrimonial. El principal objetivo del proyecto es, por tanto, dar a conocer los objetos del ayer y concienciar de la importancia de valorar y cuidar este patrimonio. También se han planteado diferentes finalidades a alcanzar en el desarrollo de este proyecto, entre los que destacamos:

- Conocer y valorar las historias de vida de las personas mayores de la localidad.
- Dar a conocer al alumnado diferentes aspectos de la escuela de ayer.
- Valorar y conocer los diferentes materiales pertenecientes a la cultura material de nuestro centro.
- Respetar la importancia que tienen los museos como lugares culturales, de conservación e investigación siendo un espacio de estudio, aprendizaje y entretenimiento.

A la gran cantidad de objetos que posee el centro junto a la admiración de parte del profesorado por la Historia de la Educación, especialmente por la cultura material, se une el saber que muchos mayores del pueblo poseen recuerdos de su etapa escolar e incluso recuerdos fotográficos de su paso por la escuela, ofreciendo una estupenda oportunidad para que el alumnado pudiera investigar y trabajar sobre este tema.

El proyecto elaborado por el CEIP Joaquín Peinado para el curso 2022-2023 se titulaba “Nuestro cole de ayer: del tintero al bolígrafo” y se planteó trabajar la cultura material de la escuela encuadrada dentro de la Historia de la educación, participando así en la línea piloto “Vivir y Sentir el Patrimonio Histórico Educativo: Musealiza tu Cole”.

El proyecto tiene el propósito de implicar a toda la comunidad educativa. Por un lado, el profesorado es el principal eje y guía para llevar a cabo los trabajos planificados; los alumnos y alumnas a quienes van dirigidas la gran mayoría de actividades programadas; y las familias como colaboradoras en la aportación de objetos escolares del pasado y partícipes en el desarrollo del proyecto. Otro elemento fundamental han sido las personas de mayor edad de la localidad, que con sus historias de vida han acercado la escuela del ayer a todos los implicados. Se ha hecho partícipe al AMPA (Asociación de Madres y Padres del alumnado) del centro, tanto en la recopilación de objetos como en la de historias de vida de los familiares de mayor edad. Por otro lado, se ha implicado el Ayuntamiento de la localidad que muestra su buena disposición en todo momento siendo fundamental para cualquier cuestión que se pueda presentar tanto en relación al montaje o diseño del proyecto, como de difusión e intermediario entre el centro y la población.

Para tener evidencias acerca de los conocimientos previos del alumnado de educación primaria, los docentes del centro elaboraron un cuestionario donde se recogían las ideas que los niños y niñas tienen de la escuela del ayer. Se

Vivir y sentir el patrimonio

CUESTIONARIO ALUMNADO

1. ¿SABES CÓMO ERA EL COLE DE TUS ABUELOS/AS?

Ninguno
 1 libro
 2 libros
 + de 2 libros

2. ¿SABES CUÁNTOS LIBROS TENÍAN?

Ninguno
 1 libro
 2 libros
 + de 2 libros

3. ¿DÓNDE ESCRIBÍAN?

Tiza
 Pizarra
 Folios
 Otros:

4. ¿CON QUÉ ESCRIBÍAN?

Tiza
 Tintero
 Pluma
 Lápiz
 Bolígrafo
 Otros:

5. SI NO EXISTÍA INTERNET ¿COMO CREEIS QUE LOS MAESTROS/AS MOSTRARAN LOS CONTENIDOS A LOS NIÑOS/AS?

Dibujos
 Diapositivas
 Figuras reales
 Otros: *Hablar de*

DIBUJA UN PEQUEÑO LOGO QUE REPRESENTE LA ESCUELA DE NUESTROS ABUELOS/AS



Imagen 7. Cuestionario realizado por el alumnado

Imagen 8. Marioneta de la “Abuela Florinda”, mascota del proyecto

observó que muchos de ellos y ellas ya conocían algunas de las características de lo que fue la enseñanza en aquella época: la separación de niños y niñas en distintas aulas o escuelas; el uso de pizarrines, la escasez de materiales... Algunas preguntas del cuestionario, con opciones de respuestas abiertas y cerradas, fueron: “¿Sabes cuántos libros tenían en el cole tus abuelos?” (las opciones eran ninguno, uno, dos o más de dos), “¿Sabes con qué escribían?” (las opciones eran tiza, tintero, lápiz y bolígrafo). El hecho de plantear estas preguntas ya provocaba conversaciones en torno al pasado y a las diferencias de forma que no se podía hablar de una respuesta correcta o no.

A partir de aquí, se han desarrollado diferentes actividades, algunas por ciclos y otras con la implicación de todo el colegio:

1. En el segundo ciclo de educación infantil se ha realizado la “abuela Florinda” por parte del alumnado de tres, cuatro y cinco años. Esta muñeca ha sido la mascota del proyecto.

En un primer momento, el alumnado se imaginó cómo sería la abuela y plasmaron a través del dibujo la idea que ellos tenían. Realizados los dibujos y escuchadas todas las explicaciones de lo que cada niño y niña había hecho, comenzamos con la elaboración de la marioneta, en el que el alumnado ha sido partícipe desde el inicio y a lo largo del proceso de creación. Esta actividad tenía como objetivo que los niños y niñas conocieran a través

de la marioneta y de las historias que nos ha contado, cómo era su escuela cuando ella era pequeña.

2. Presentación de materiales: Esta actividad la realizó el alumnado de educación infantil junto con el del primer ciclo primaria, los niños y niñas más pequeños del colegio. Los niños y niñas pudieron tomar contacto directo con materiales educativos del pasado entre los que destacaron el pizarrín y algunas cartillas de lectura. El alumnado quedó sorprendido por el peso del pizarrín, lo complicado que les era escribir con él y, especialmente, por los dibujos de las cartillas.
3. Una de las actividades más emotivas, en este caso a nivel de centro, fue la visita que los mayores de la localidad hicieron al colegio. Fueron entrevistados por todo el alumnado y compartieron sus recuerdos. Quizás lo que más impresionó a los escolares fue el tema de los castigos, pues no llegaban a creer que esas situaciones hubieran sido posibles, y volvían a insistir sobre el tema. La implicación de la comunidad ha sido muy activa, incluso nos cantaron algunas canciones y recitaron poemas de su niñez. Antes de su visita, todo el alumnado de primaria había trabajado en la elaboración de una entrevista con preguntas enfocadas a conocer el pasado escolar de nuestros mayores. Las personas de más edad que no pudieron acompañarnos el día de la visita colaboraron cumplimentando la entrevista de manera escrita en casa⁸.

4. Museo temporal: “Nuestro cole de ayer: del tintero al bolígrafo”

El primer y segundo ciclo de educación primaria fueron los encargados de la decoración de la entrada del museo. El profesorado no dio ninguna instrucción para hacer este trabajo y les dejó total libertad. El resultado fue fantástico, cada uno aportó su granito de arena y entre todos se consiguió una magnífica entrada al museo.

El alumnado del tercer ciclo de primaria fue el encargado de realizar la catalogación y cartelería de los objetos del museo, especialmente de los libros. También han participado en el



Imagen 9. Decoración de la entrada al museo temporal

⁸ C. Yanes-Cabrera, C.J. Meda, A. Viñao (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017.



Imagen 10. Cartelería del Museo Temporal



Imagen 11. Diversas vistas del Museo Temporal del CEIP Joaquín Peinado

estos aspectos con escudos, himnos, uniformes, etc.) todos los colegios podrían ver en la historia un apoyo para construir su propia identidad.

Hay que reconocer, sin embargo, que los colegios públicos han utilizado escasamente esta posibilidad que la historia les ofrece. Quizá deberíamos preguntarnos por qué hay tan poca conciencia de nuestro pasado educativo

montaje, decoración y organización del museo temporal.

La larga y a menudo trabajosa tarea de recogida, limpieza, catalogación y cartelería, hizo que el principal objetivo que el colegio se marcó con este proyecto se cumpliera y se inauguró un museo temporal de la educación abierto a todo el municipio.

El colegio realizó un vídeo donde se recoge esta experiencia y espera seguir aumentando sus fondos y realizando nuevas exposiciones.

Conclusiones

Las actividades desarrolladas por estos dos colegios son un buen ejemplo de cómo la historia pública de la educación provoca emociones que favorecen la imagen de las escuelas y de la educación⁹, en un momento en que la desafección educativa alcanza niveles desconocidos hasta ahora. Hoy en día, dado que se favorece que los colegios públicos tengan su propio perfil, su propia personalidad, definan objetivos de centro, hagan elecciones metodológicas, y creen una imagen de sí mismos que sea identificable para la comunidad en la que se sitúan (los colegios privados sí habían cuidado más

⁹ G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, and Oliviero, S. (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022, DOI: <<https://doi.org/10.36253/978-88-5518-616-2>>.

(incluyendo aquí el pasado de todos y cada uno) que se basa, fundamentalmente, en estereotipos y una de las tareas de los historiadores de la educación es contribuir a desmontarlos, no contribuir a su difusión. Para conocer los pasados de la educación, hay que romper con clichés que se repiten a menudo en exposiciones y museos. Muchos de los pupitres de las escuelas de la II República eran los mismos que había diez años antes y se mantendrían muchos años después, aunque en muchos museos las encontramos representadas como aulas diferentes; no sólo se aprendía de memoria y no todos los maestros y maestras “pegaban”.

La Historia Pública, aunque en cierto sentido lleva presente décadas¹⁰, está experimentando un fuerte empuje en los últimos años. La Historia forma parte de la vida. Se consumen historias acerca del pasado en películas u novelas, se visitan lugares y museos, se juega a juegos históricos y nos interesamos por conocer y preservar nuestra historia personal. Se busca información que ayude a contextualizar el presente y a entenderlo. Esta Historia no siempre coincide con la que se aprende a veces en los centros docentes¹¹, pero es un eficaz instrumento para que el alumnado conozca cómo se construye la historia y tome conciencia de que ellos, y los que les rodean, y las cosas que les rodean, son parte de esa Historia. En este sentido, la historia pública de la educación subraya su utilidad no sólo en todos los niveles del sistema educativo sino en la misma comunidad. El conocimiento histórico puede ponerse en contacto con contextos educativos para responder, junto con otras disciplinas, a las necesidades presentes de conocimiento.

A la Historia de la Educación y a los historiadores de la educación les interesa estar en contacto con la educación formal y no formal, con instituciones, con docentes, con investigadores, con otros historiadores, con otras instituciones y, sobre todo, con la sociedad¹².

Los modos de presentar la historia que estos dos colegios han utilizado (musealización, exposiciones, teatro, contar historias) encajan bien con una época en que estamos rodeados de imágenes¹³. Al final, se trata de ofrecer a las personas (sean de la edad que sean) cosas en que pensar e instrumentos que les

¹⁰ A. Viñao, *Public History Between the Scylla of Academic History and the Charybdis of History as a Show: A Personal and Institutional Experience*, in F. Herman, S. Braster, M.M. del Pozo Andrés (eds.), *Exhibiting the Past: Public Histories of Education*, Berlin-Boston, De Gruyter Oldenbourg, 2023, pp. 91-108, DOI <<https://doi.org/10.1515/9783110719871>>.

¹¹ D. Martin, *Teaching, Learning, and Understanding of Public History in Schools as Challenge for Students and Teachers*, in M. Demantowsky (ed.), *Public History and School: International Perspectives*, Berlin, De Gruyter, 2018, pp. 84-94, URL: <<https://www.jstor.org/stable/j.ctvbkk2pq.8>> [último acceso: 27/09/2024].

¹² G. Bandini; S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, URL: <<https://library.oopen.org/handle/20.500.12657/55574>> [último acceso: 27/09/2024].

¹³ F. Comas, K. Priem, S. González (eds.), *Media Matter. Images as Presenters, Mediators, and Means of Observation*, Berlin-Boston, De Gruyter Oldenbourg, 2022.

ayuden a hacerlo (objetos, conversaciones, imágenes, debates...) ¹⁴. Es en este sentido en el que experiencias como las descritas cobran todo su sentido y ayudan a los historiadores de la educación a pensar acerca de cómo trabajar con el pasado educativo. La Historia Pública nos plantea nuevos compromisos con el pasado, el presente y el futuro ya que, recordemos, quizá a nadie le interese tanto el futuro como a los historiadores.

Bibliografía

- Asensi Díaz J., El *El museo de Educación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación Universidad Autónoma de Madrid*, «Tendencias Pedagógicas», 31, 2018, pp. 171-172.
- Bandini G., Bianchini P., Borruso F., Brunelli M., Oliviero S. (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio Una introduzione operativa*. Firenze, Firenze University Press, 2022.
- Bandini G., Oliviero S. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Comas F., Priem K., González S. (eds.), *Media Matter. Images as Presenters, Mediators, and Means of Observation*, Berlin-Boston, De Gruyter Oldenbourg, 2022.
- Demantowsky M. (ed.), *Public History and School: International Perspectives*, Berlin, De Gruyter, 2018.
- García Bazán F., *La niñez y adolescencia en Málaga del general San Martín, emancipador de Argentina, Chile y Perú*, «Grifralfaro», 103, 2018, pp. 1-16.
- Herman F., Braster S., del Pozo Andrés M.M. (eds.), *Exhibiting the Past: Public Histories of Education*, Berlin-Boston, De Gruyter Oldenbourg, 2023.
- Vila E., Grana I. (eds.), *Investigación educativa y cambio social*, Barcelona, Octaedro, 2020.
- Yanes-Cabrera C., Meda J., Viñao A. (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017.

¹⁴ F. Herman, S. Braster, M.M. del Pozo Andrés, *Towards A Public History of Education: A Manifesto*, in Iid. (eds.), *Exhibiting the Past: Public Histories of Education*, Berlin-Boston, De Gruyter Oldenbourg, 2023, p. 24, DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110719871>.

Evelina Scaglia*

“Dar voce ai maestri per formare nuovi maestri”: una proposta di *Public History* fra fonti orali e biografie magistrali

ABSTRACT: The paper explores a research project focused on gathering, analysing, and sharing video-recorded professional biographies of teachers. This project involves former teachers who were actively involved in the *Gruppi di Aggiornamento e Sperimentazione* during the 1970s in various regions of Italy. These educators implemented the pedagogical-didactical concept of the *Scuola come Centro di Ricerca* in their elementary schools. This initiative was inspired by Alfredo Giunti and promoted by the teachers' journal «*Scuola Italiana Moderna*». By employing a combination of the methodological frameworks of Public History and Oral History, the research has rediscovered and given voice to the experiences of those teachers. This approach aims to cultivate a social awareness of teachers, encouraging reflection on their professional identity. The collected biographies will be examined in a collaborative learning program within the Primary Education Sciences degree course at the University of Bergamo and, additionally, will be publicly disseminated as “immaterial historical-scholastic heritage”.

KEYWORDS: Public History, Oral Sources, Teachers' Biographies, Italy, XX Century

Introduzione

Il seguente contributo si colloca nel quadro dei più recenti sviluppi nazionali e internazionali della ricerca storico-scolastica, con l'obiettivo di far conoscere i pilastri portanti di uno studio in corso, volto alla raccolta, all'analisi e alla disseminazione di biografie magistrali video-registrate, con il coinvolgimento di 9 ex insegnanti¹ (7 uomini e 2 donne, nati fra il 1940 e il 1954)² impegnati,

* Evelina Scaglia è Professoressa associata in Storia della pedagogia presso l'Università di Bergamo. Tematiche di ricerca: Storia della pedagogia cattolica italiana del Novecento (con particolare attenzione ai principali esponenti del Gruppo pedagogico di «*Scuola Italiana Moderna*»); Storia della professionalità docente fra Ottocento e Novecento. ORCID: 0000-0002-4365-0252, evelina.scaglia@unibg.it.

¹ Si tratta di: Claudio Astolfi, Francesco Betti, Paolo Calidoni, Rosangela Cuniberti, Adriana Lafranconi, Mauro Mignardi, Enrico Salati, Umberto Savini, Vincenzo Zacchirolì.

² La prevalenza del sesso maschile è legata alla peculiare attenzione riservata dal Gruppo

nel corso degli anni Settanta, nei *Gruppi di Aggiornamento e Sperimentazione* sorti in diverse zone d'Italia, per dare vita nell'allora scuola elementare all'ipotesi pedagogico-didattica della Scuola come Centro di Ricerca (SCR) su iniziativa del maestro aretino Alfredo Giunti³ (1920-1993), responsabile della sezione *Didattica* della rivista magistrale cattolica «Scuola Italiana Moderna», pubblicata dall'editrice La Scuola di Brescia.

Per realizzare al meglio questo studio ci si è avvalsi – in ragione del loro potenziale euristico, anche in vista della costruzione di una «comunità educante» – dei quadri concettuali della *Public History*, quale campo professionale e interdisciplinare⁴, e della metodologia della storia orale⁵, allo scopo di riscoprire e “dar voce” ad alcune esperienze di maestri protagonisti di forme di sperimentazione pedagogico-didattica innovative, lungo il solco tracciato dai cosiddetti “lombardiani cattolici”. Questi ultimi, come illustrato da Giorgio Chiosso, promossero fra gli anni Trenta e gli anni Cinquanta all'interno del Gruppo pedagogico di «Scuola Italiana Moderna» animato da Marco Agosti e Vittorino Chizzolini un processo di ri-assunzione dell'opera e del pensiero di Giuseppe Lombardo Radice, alla luce di una teleologia e di un'antropologia pedagogica compiutamente cristiane⁶. Il progetto avviato da Giunti si è avviaggiato, pertanto, di un modello formativo consolidato, presente nella storia dell'istruzione scolastica e magistrale italiana fin dai *Gruppi d'azione per le scuole del popolo* sorti nel primo dopoguerra e caratterizzato da una formula particolarmente efficace nel riconoscere legittimazione pedagogica ai maestri e

pedagogico di «Scuola Italiana Moderna» alla coltivazione delle vocazioni magistrali maschili, in netto calo fin dagli anni '30, con iniziative *ad hoc* come i convegni annuali per allievi maestri degli istituti magistrali avviati da Vittorino Chizzolini a Montevolo d'Arco (Trento) dal 1954 (cfr. M. Taccolini, *Vittorino Chizzolini. Le opere e i giorni*, La Scuola, Brescia 2007, pp. 91-96).

³ Per un primo profilo di Alfredo Giunti, rimando al mio: *Alfredo Giunti e la Scuola come Centro di Ricerca*, in S. Di Biasio, L. Silvestri (eds.), *Maestre e maestri della ricostruzione. Una nuova scuola nell'Italia tra dopoguerra e boom economico*, Milano, Mondadori, 2024, pp. 115-137.

⁴ G. Bandini, *Educational Memories and Public History. A Necessary Meeting*, in C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017, pp. 143-155; G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019; G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022; G. Bandini, *Public History of Education. A Brief Introduction*, Firenze, Firenze University Press, 2024.

⁵ M. Suárez Pazos, *Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares*, in A. Escolano Benito, J.M. Hernandez Diaz, *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, pp. 107-133; A. Barausse, «E non c'era mica la bic!». *Le fonti orali nel settore della ricerca storico scolastica*, in H.A. Cavallera (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi: un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, vol. II, Lecce, Pensa Multimedia, 2013, pp. 539-560; B. Bonomo, *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica*, Roma, Carocci, 2013; L. Paciaroni, *Memorie di scuola. Contributo a una storia delle pratiche didattiche ed educative nelle scuole marchigiane attraverso le testimonianze di maestri e maestre (1945-1985)*, Macerata, eum, 2020.

⁶ G. Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, Bologna, il Mulino, 2023, pp. 135-163.

alle maestre, perché in grado di coniugare animazione magistrale, autoformazione, sperimentazione didattica ed approfondimento culturale⁷. Il fatto che poi sia stato incentivato il sorgere spontaneo, a livello locale, dei *Gruppi di Aggiornamento e Sperimentazione* con assistenza organizzativa e culturale da parte di «Scuola Italiana Moderna»⁸, rende l'idea di una capillarità d'azione nel territorio, in risposta alle specifiche esigenze formative delle scuole in cui hanno operato gli insegnanti aderenti.

Il quadro epistemologico e metodologico di riferimento

Sulla scorta di tali premesse e consapevoli dell'importanza di valorizzare i saperi storici per le professioni educative e scolastiche, si è somministrata e video-registrata fra i mesi di luglio e novembre 2023 un'intervista biografica semi-strutturata, composta da 16 domande co-progettate e co-costruite con i partecipanti stessi. La loro formulazione, attenta a quanto previsto dal manifesto della *Public History of Education* per costruire un percorso formativo condiviso, nell'ambito della *Participatory Action Research*⁹, ha consentito di esplorare, rispettivamente, il profilo personale degli ex insegnanti (con una specifica attenzione al contesto sociale, culturale e familiare di provenienza), il percorso di formazione iniziale, le ragioni e i termini dell'avvio della collaborazione con Alfredo Giunti, la graduale maturazione di una professionalità attraverso l'impegno in ambito scolastico, editoriale e associativo e, infine, i contorni degli ideali pedagogici che hanno ispirato l'intera biografia magistrale, ponendo particolarmente in risalto la concezione del rapporto fra maestro e allievo (con l'invito a ricorrere all'uso di metafore pedagogiche per descriverlo in maniera più efficace) e i suggerimenti da offrire agli insegnanti di oggi e di domani per migliorare la loro professionalizzazione pedagogica¹⁰.

⁷ Si vedano le letture storiografiche offerte da: G. Chiosso, *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, Brescia, La Scuola, 1983, pp. 148-199; G. Tognon, *Benedetto Croce alla Minerva: la politica scolastica italiana tra Caporetto e la marcia su Roma*, Brescia, La Scuola, 1990, pp. 51-116; R. Lollo, *Cultura magistrale a Milano: il Gruppo d'azione e la Biblioteca nazionale dei maestri italiani*, Milano, Prometheus, 1996, pp. 13-65; M.M. Rossi, *Il Gruppo d'azione per le scuole del popolo di Milano, 1919-1941*, Brescia, La Scuola, 2004, pp. 8-10, 25-44.

⁸ Si rimanda al testo di un trafiletto senza titolo e non firmato, in cui si fa riferimento alla costituzione di *Gruppi di Aggiornamento e Sperimentazione* a livello provinciale e regionale, comparso in «Scuola Italiana Moderna», 81, 13, 1972, p. 39.

⁹ G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit., pp. 46-49.

¹⁰ Si riporta qui di seguito la griglia di domande dell'intervista semi-strutturata, che si è ispirata a quanto proposto da Paciaroni, *Memorie di scuola*, cit., pp. 61-63: 1) Da quale con-

L'espressione «professionalizzazione» è qui intesa nel significato delineato da Egle Becchi e Monica Ferrari come «itinerario che consente di costruire un determinato professionista», studiato nelle sue molteplici dimensioni teoriche, epistemologiche e pratico-poietiche¹¹. Essa trova un addentellato diretto nell'impegno per la formazione, iniziale e in servizio, della professionalità docente fatto proprio da Alfredo Giunti sulla scorta dei principi pedagogici e delle prassi formative sperimentate dal suo maestro Marco Agosti fin dagli anni Trenta, al fine di promuovere una «maturità magistrale» sul triplice piano etico-religioso, umanistico-professionale e politico-sociale¹². Si tratta di una constatazione di rilievo, che mostra come il Gruppo pedagogico bresciano si fosse posto il problema della professionalizzazione dei maestri ben prima delle dinamiche emerse a livello internazionale nel secondo Novecento, connotate da modalità differenziate e non sempre dagli esiti pienamente elaborati¹³. Lungo tale direzione, la ricerca in corso potrebbe offrire anche possibili «percorsi di comprensione delle dimensioni nascoste della propria professione», promuovendo una maggiore consapevolezza del ruolo del docente nel passato per identificarne le caratteristiche ancora attive e in movimento, oltre che i processi ancora in atto, in nome di un'idea di professione connotata da una dinamicità interna¹⁴.

La scelta di video-registrare le interviste utilizzando la piattaforma Microsoft Teams®, e non semplicemente di registrarle con un magnetofono o di somministrarle nella forma dell'intervista scritta, nasce dal fatto che il video

testo sociale, culturale e familiare proviene? 2) Quali sono stati i principali motivi che l'hanno condotta a intraprendere la scelta di diventare maestro/a? 3) Quale percorso di studi secondari e universitari ha seguito e dove? 4) Quando è entrato/a di ruolo e qual è stata la sua prima sede scolastica di insegnamento? 5) Quando ha concluso il suo percorso professionale di insegnante e perché? 6) Quali, fra i corsi di aggiornamento e di formazione frequentati, hanno maggiormente contribuito alla sua professionalizzazione? 7) Ha affiancato all'attività professionale anche incarichi in ambito editoriale e/o associativo e/o di formazione di altri insegnanti? 8) Quando e per opera di chi ha conosciuto Alfredo Giunti e la realtà del Gruppo pedagogico di «Scuola Italiana Moderna»? 9) Quali sono state le ragioni che l'hanno spinta a collaborare con Alfredo Giunti? 10) Quanto e come la collaborazione con Alfredo Giunti ha influito sulle sue pratiche didattiche e educative quotidiane? 11) Quali funzioni attribuisce al libro di testo e che tipo di utilizzo ne ha fatto? 12) Quali sono state le principali sperimentazioni a cui ha partecipato? 13) Quali pratiche valutative ha adottato con gli allievi? 14) Come definirebbe la professionalità del maestro a partire da un episodio significativo tratto dalla sua esperienza? 15) Quale metafora/Quali metafore utilizzerebbe per descrivere la relazione fra maestro e allievo? 16) Quali suggerimenti vorrebbe offrire ai maestri di oggi e di domani?

¹¹ E. Becchi, M. Ferrari, *Professioni, professionisti, professionalizzare: storie di formazione*, in Ead. (eds.), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 12.

¹² E. Scaglia, *Marco Agosti. Tra educazione integrale e attivismo pedagogico*, Brescia, La Scuola, 2016, pp. 321-344.

¹³ Sul tema, si veda: L. Evans, *Professionalism, Professionality and the Development of Education Professionals*, «British Journal of Educational Studies», 56, 1, 2008, pp. 20-38.

¹⁴ Bandini, *Manifesto della Public History of Education*, cit., p. 45.

rappresenta uno strumento ideale per catturare “voci silenziose” come i gesti, gli sguardi, i movimenti, le espressioni del viso, insieme all’intonazione della voce, alle pause e ai silenzi, quali fattori fondamentali per guidare l’analisi e l’interpretazione dei dati raccolti¹⁵. In questo modo, è stato possibile far emergere testimonianze di professionalità “vissuta” nella loro natura pedagogica, simbolica e anche relazionale, consentendo di far convergere una pluralità di sguardi in una comune tensione meta-riflessiva che – secondo quanto evidenziato da Stefano Oliviero ed Emiliano Macinai in uno studio sugli educatori impegnati nei primi nidi d’infanzia toscani – è frutto dello sforzo etico di “dar voce” a percorsi biografici per promuovere la loro sussunzione in un più ampio processo pedagogico e culturale di recupero dei valori professionali che li hanno animati, facendoli così diventare protagonisti di una «storia collettiva»¹⁶.

Il ricorso, in uno studio di questo tipo, all’uso pubblico della storia ha offerto il vantaggio di aprire uno spazio di attenzione collettiva attorno alla figura del maestro e della maestra quale veicolo di innovazione pedagogico-didattica in una stagione di forte fermento della scuola elementare italiana e di «azione collettiva della Repubblica», come fu quella vissuta negli anni Settanta, quando a fronte della persistenza di un centralismo verticistico ancorato al passato, seppur attenuato da interventi volti ad una maggiore partecipazione sociale alla scuola come l’istituzione e il riordinamento degli organi collegiali (DPR 416/74), furono avviate esperienze di riforma “dall’interno”, per poter rispondere ai bisogni educativi e formativi di una società in repentino cambiamento¹⁷.

Gli insegnanti intervistati, sei dei quali sono passati successivamente al ruolo di direttore didattico/dirigente scolastico, furono del resto protagonisti di un “fare scuola” rinnovato, in cui la sperimentazione didattica quotidiana si intrecciò alla collaborazione editoriale e formativa alle diverse iniziative proposte da Alfredo Giunti presso la casa editrice La Scuola di Brescia e anche alla partecipazione alle attività promosse dall’Associazione Italiana Maestri Cattolici. L’apporto della *Public History* ha, pertanto, consentito di mettere maggiormente a fuoco il rapporto esistente fra la singola biografia magistrale e il più ampio processo di professionalizzazione degli insegnanti italiani nel

¹⁵ Paciaroni, *Memorie di scuola*, cit., p. 57.

¹⁶ E. Macinai, S. Oliviero, *Storie e memorie della prima generazione di educatrici ed educatori dei nidi in Toscana*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit., p. 164.

¹⁷ Si vedano le diverse interpretazioni offerte da: P. Fossati, *Dalla scuola del maestro di Vigevano alla scuola del lungo Sessantotto*, in M. Bacigalupi, P. Fossati, M. Martignone (eds.), *Il Sessantotto della scuola elementare*, Milano, Unicopli, 2018, pp. 11-33; G. Chiosso, *Il Sessantotto in Italia. Anti autoritarismo, utopia e rottura della tradizione*, «Nuova secondaria», 37, 8, 2020, pp. 26-35; C. Ghizzoni, *La conquista dell’istruzione e la scuola di massa*, in C. Ghizzoni, I. Mattioni, *Storia dell’educazione. Cultura, infanzia, scuola tra Otto e Novecento*, Bologna, il Mulino, 2023, pp. 287-295.

periodo storico preso in considerazione, contribuendo a far innestare lo studio condotto nella pratica di una storiografia scolastica attenta alla ricostruzione di inediti percorsi personali e interessata, secondo un'ottica puramente idiografica, a indagare il loro agire scolastico quotidiano come terreno di realizzazione degli ideali e delle prassi che li animarono, sulla scorta del principio pedagogico secondo il quale ogni singolo caso, nella sua originalità e irripetibilità, andrebbe riletto alla luce di quell'unità che sul piano ontologico inerisce ogni persona come intero¹⁸.

Si tratta di una scelta consapevole delle ricadute di indagini di questo tipo in termini di implementazione dell'attuale formazione iniziale e in servizio dei maestri sul piano dell'autoriflessione¹⁹, in vista della costruzione di un'identità professionale informata del lungo processo di elaborazione storico-sociale e delle «coordinate mobili della professione», ma anche dell'avanzata di nuove considerazioni di carattere epistemologico attorno allo studio della storia dell'educazione e della pedagogia nella formazione continua della professionalità docente²⁰. È interessante sottolineare quanto le implicazioni epistemologiche e metodologiche della *Public History* investano, innanzitutto, la consapevolezza critica con cui i processi di professionalizzazione hanno modificato la funzione docente e continuano a modificarla, attraverso un contributo riflessivo sul piano della prospettiva didattica e della crescita professionale, all'interno di un ben determinato contesto organizzativo²¹.

Due sono state le attenzioni di cui si è tenuto conto, fin dall'avvio della ricerca: una prima, di ordine storiografico, concerne il valore euristico delle fonti biografiche per un'analisi del passato nelle sue principali vicende e processualità, attraverso la categoria della «relazionalità»²²; una seconda, di ordine epistemologico, riguarda il riconoscimento della singolarità personale di ciascuno, quale realtà antropologica di natura caleidoscopica da cui partire per uno studio della teoria e un esercizio della pratica dell'educazione e/o della formazione, che si configurino secondo il significato etimologico della pedago-

¹⁸ G. Bertagna, *Introduzione. La pedagogia e le «scienze dell'educazione e/o della formazione»*. Per un paradigma epistemologico, in Id. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Roma, Studium, 2018, p. 57.

¹⁹ Risulta particolarmente euristica, per la pratica della *Public History of Education*, la categoria di «professionista riflessivo» introdotta da Donald A. Schön nel 1983 nel volume *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Si veda quanto discusso da: R. Conrad, *Public History as Reflective Practice. An Introduction*, «Public Historian», 28, 1, 2006, pp. 9-13.

²⁰ Bandini, *Public History of Education. A Brief Introduction*, cit., pp. 93-105.

²¹ P. Causarano, *Public History, identità professionale e riflessività degli educatori e degli insegnanti*, in G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, cit., pp. 65-93.

²² Si rimanda a: F. De Giorgi, *Biografia e storia dell'educazione. Un sintomo di crisi storiografica o una chance?*, «Pedagogia e Vita», 67, 3-4, 2009, pp. 207-216; G. Zago, *La biografia nella storiografia e nella storiografia dell'educazione. Linee evolutive di un rapporto complesso*, «Espacio, Tiempo y Educación», 1, 3, 2016, pp. 203-234.

gia come *agoghé* del *pâis*²³. In tale direzione, l'impiego della metodologia della storia orale è risultato come il più pertinente per la sua peculiare funzionalità nello studio delle dimensioni organizzativo-istituzionali e nel recupero delle memorie personali da indagare in merito a diversi ambiti, compresi quelli della «materialità educativa» e della «cultura scolastica»²⁴, con un forte livello di contestualizzazione storica²⁵. Come sottolineato da Lucia Paciaroni, le fonti orali rappresentano una delle sfide più attuali ed euristiche della storiografia educativa e scolastica, poiché consentono di far luce su quanto è accaduto realmente all'interno dell'aula scolastica, mettendo a tema la complessità dello studio della «scuola reale» in quanto «scuola vissuta», attraverso la ricostruzione delle pratiche didattiche e disciplinari, dei costumi educativi e della cultura scolastica nelle sue componenti cognitive, comportamentali e materiali. Poiché veicolano memorie scolastiche individuali, le fonti orali sono pertanto da considerarsi parte integrante del patrimonio immateriale storico-scolastico²⁶.

Primi risultati dell'analisi condotta

Nella ricerca qui presentata, l'analisi storico-educativa dei dati raccolti tramite l'intervista biografica semi-strutturata si è accompagnata ad un confronto serrato con fonti bibliografiche ed archivistiche messe a disposizione dai partecipanti, per poter suffragare ulteriormente i nuclei tematici comuni da cui si è partiti e concentrarsi, in questa sede, sulla scelta professionale, sulla pratica didattica sperimentale, sull'utilizzo del libro di testo, sulle prassi valutative e sul lascito «pedagogico» alle future generazioni, in termini di definizione di un profilo professionale ideale. Tale analisi si è anche posta il problema di indagare le dimensioni latenti del processo di professionalizzazione, ovvero quelle dimensioni «non dette» e «invisibili» costituite, per esempio, dal *modus* educativo adottato, dal ruolo assegnato all'ambiente, dal rapporto fra autorità dell'insegnante e libertà dei fanciulli, ecc.²⁷ Inoltre, ha tenuto conto anche dei

²³ Bertagna, *Introduzione. La pedagogia e le «scienze dell'educazione e/o della formazione»*, cit., pp. 25-60.

²⁴ Si rimanda, in particolare, agli studi di: A. Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998; M. Ferrari, M. Morandi, E. Platé, *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*, Bergamo, Junior, 2011.

²⁵ Barausse, «E non c'era mica la bic!». *Le fonti orali nel settore della ricerca storico-scolastica*, cit., p. 550.

²⁶ Paciaroni, *Memorie di scuola*, cit., pp. 9-10.

²⁷ E. Becchi, *Pedagogie latenti: una nota*, «Quaderni di didattica della scrittura», 2, 3, 2005, pp. 105-113. Sull'impiego della *Public History* per costruire percorsi di comprensione delle dimensioni nascoste della propria professione, si veda: Bandini, *Manifesto della Public History of Education*, cit., p. 45.

tre principali obiettivi pedagogici che dovrebbero caratterizzare una buona formazione degli insegnanti fin dai suoi esordi, come l'orientamento precoce per identificare e autenticare il prima possibile la presenza di una «vocazione magistrale», lo svolgimento di esperienze di «apprendistato formativo» sui problemi dell'insegnamento in diversi contesti (formali, non formali, informali) e l'avvio di un percorso di sviluppo professionale, volto a raggiungere livelli sempre più elevati di magisterialità²⁸.

Entrando nel merito dei primi risultati emersi, si evidenzia che per tutti gli insegnanti coinvolti la vocazione all'insegnamento «non è stata qualcosa di innato»²⁹, riprendendo un'espressione di Claudio, bensì l'esito di un progressivo processo di «coscientizzazione» del proprio ruolo, su cui hanno influito gli incontri e le relazioni via via intessute con persone significative, grazie alle quali – in un gioco di rispecchiamento reciproco – è stato possibile avviare processi di formazione personale, nel significato di “darsi una propria forma” e «poter mantenere un certo *imprinting* fino alla fine»³⁰, come affermato da Adriana.

L'impegno in oratorio, le ripetizioni per i bambini della scuola elementare, le prime supplenze hanno rappresentato un terreno fertile di maturazione di una scelta che, per la maggior parte degli interpellati, ha contribuito in maniera decisiva all'emancipazione da un contesto familiare e sociale di appartenenza popolare o, tutt'al più, piccolo-borghese. Nel caso di Francesco, si è trattato addirittura di «un vero e proprio riscatto dalla miseria»³¹. Decisive sono state anche le amicizie, come affermato da Vincenzo: «non avevo la vocazione o, forse, non sapevo di averla. Spuntò a seguito di un corso di formazione per futuri maestri al quale furono invitati gli studenti maschi dell'istituto magistrale che già frequentavo. Fu così che insieme ad Ottavio, mio compagno di scuola, a lungo amico per qualche anno ancora, affrontai l'esperienza formativa che l'Editrice La Scuola di Brescia ci offriva a Montevolo di Arco. Fu poi con lui che, a suo tempo, mi iscrissi alla facoltà di Magistero dell'Università di Bologna optando per il corso più breve, quello di Vigilanza Scolastica»³².

Il principale anello di congiunzione fra il processo personale di costruzione di una propria identità professionale e “la discesa in campo” nella realizzazione di esperienze di sperimentazione didattica nella scuola elementare va identificato nell'avvio, fin dai primi anni di insegnamento come “maestri unici” spesso in scuole pluriclasse, della pratica della ricerca come attività “di base”, in grado di congiungere esperienza e scienza, reale e ideale³³. I mae-

²⁸ Le tre condizioni sono state ricavate dalla lettura di: G. Bertagna, *La formazione iniziale dei docenti: una proposta epistemologica, lo scenario nazionale e i suoi problemi*, «Nuova secondaria ricerca», 36, 10, 2019, pp. 25-27.

²⁹ Tratto dall'intervista a Claudio Astolfi, tenutasi in data 20/07/2023.

³⁰ Tratto dall'intervista a Adriana Lafranconi, tenutasi in data 04/09/2023.

³¹ Tratto dall'intervista a Francesco Betti, tenutasi in data 04/09/2023.

³² Tratto dall'intervista a Vincenzo Zacchiroli, tenutasi in data 28/11/2023.

³³ A. Giunti, *Verso l'interdisciplinarità* (3), «Scuola Italiana Moderna», 83, 16, 1974, p. 25.

stri intervistati si sono trovati coinvolti in un circolo virtuoso che, grazie alla guida di Alfredo Giunti – riconosciuto come maestro di grande personalità e forza culturale –, li ha visti direttamente protagonisti della promozione di un innovativo modello didattico di caratura nazionale, in grado di qualificare in modo organico e originale le proposte di «Scuola Italiana Moderna» e di differenziarle da quanto offerto in Italia in quel periodo storico da altre riviste “concorrenti” come «I diritti della scuola», «L’Educatore italiano», «La vita scolastica»³⁴. La predilezione per la didattica delle scienze – intendendo per “scienze” non soltanto le discipline scientifiche, ma anche quelle umanistiche, allorché epistemologicamente avvertite – e l’adozione del metodo empirico-sperimentale nella scuola per la fascia 6-11 anni hanno consentito, in diverso modo, a questi giovani maestri di dar vita e di perfezionare gradualmente tale modello didattico, con la pubblicazione dei rendiconti di alcune loro esperienze nella sezione *Didattica* di «Scuola Italiana Moderna» o nel sussidio bimestrale «Didattica di Base», ma anche, in alcuni casi, con la collaborazione nella stesura di libri di testo per la scuola elementare editi da La Scuola.

La costruzione di un rapporto personale, di fiducia e condivisione di intenti con Giunti è stato, di per sé, fondamentale nel sostenere l’intero percorso compiuto. Come rievocato da Mauro: «partimmo insieme dalla constatazione che “la realtà è la matrice della conoscenza”; poi affrontammo il “soggettivo” e l’“oggettivo” con tutta la serie di discussioni, di letture e di approfondimenti; fino ad arrivare alla scoperta che ogni disciplina doveva utilizzare una propria metodologia che si doveva conoscere. Un giorno Alfredo (ormai era diventato affettivamente tale) ci chiamò. Aveva una proposta da farci: voleva affidarcì la stesura mensile della didattica di una classe che sarebbe stata poi pubblicata sulla rivista... A casa, fu tutto un lavoro fra di noi: tu potresti fare questo – e tu quest’altro – e poi c’è ancora da pensare... Giunti ci seguiva a distanza: suggeriva, correggeva, tirava le orecchie. Oppure ci invitava a passare una domenica di lavoro a Brescia dove ci precipitavamo. Oltre a noi, lui pensava però anche ai corsi di aggiornamento a livello nazionale. E noi dovevamo essere pronti a dargli una buona mano»³⁵.

L’operazione culturale a cui hanno partecipato gli insegnanti interpellati, o meglio – come messo in evidenza da Adriana – l’«impresa educativa»³⁶ di cui si sono sentiti parte integrante, ha rappresentato una risposta strutturata e, in sé, sistematica sul duplice piano teorico-epistemologico e pratico-poietico al rischio di «scivolare nell’irrazionalismo imperante che, a livello scolastico, si traduceva nel predominio di una didattica dell’occasionalità, dello spontaneismo permissivo anti-repressivo e dell’approssimazione incolta spacciata per

³⁴ G. Bertagna, *La didattica della ricerca. Un patrimonio da riscoprire*, in A. Giunti, *La scuola come centro di ricerca*, riediz., Brescia, La Scuola, 2012, p. 12.

³⁵ Tratto dall’intervista a Mauro Mignardi, tenutasi in data 02/10/2023.

³⁶ Tratto dall’intervista a Adriana Lafranconi, tenutasi in data 04/09/2023.

controcultura rivoluzionaria»³⁷. La concretezza della didattica scolastica quotidiana ha costituito, per questi giovani maestri, il migliore terreno di messa alla prova, come confermato da Enrico: «la Scuola come Centro di Ricerca mi rivelò, nella pratica d'aula quasi ancor prima che in teoria, la chiave di soluzione. Era il contenuto dell'insegnamento: questi "materiali culturali" non dovevano essere considerati delle materie, blocchi di un sapere fatto e codificato, ma delle discipline, cioè dei punti di vista da cui osservare il mondo nonché dei procedurali, degli approcci metodologici alla conoscenza»³⁸.

Tutto ciò è stato possibile perché Alfredo Giunti, al pari di quanto effettuato una trentina di anni prima dal suo *magister* Marco Agosti con la pedagogia di Giuseppe Lombardo Radice e di Friedrich Förster, ha ri-assunto e si è ri-appropriato, in prima persona, di alcuni assi portanti dell'epistemologia e della metodologia di filosofi come Moritz Schlick, Karl Popper, Thomas Kuhn, ma anche di Jean Piaget epistemologo e di Evandro Agazzi, per promuovere nelle quotidiane attività di insegnamento-apprendimento una rigorosa coscienza scientifica nei più piccoli, contro le concezioni diffuse nella stagione a cavallo fra il '68 e il post '68 di una scienza ridotta a narrazione mitica o a costruzione sociale, al centro delle pratiche spontaneistiche promosse dalle cosiddette "scuole alternative". Lungo tale scia si spiega perché tutti i maestri sperimentatori intervistati, rimanendo coerenti con la sua proposta, non hanno sostenuto posizioni a favore dell'abolizione del libro di testo, o dell'adozione alternativa, ma hanno continuato ad avvalersi dei libri di testo (libri di lettura e sussidiari) come ausili per l'«integrazione culturale»³⁹, allo scopo di garantire, come precisato da Paolo, a tutti i bambini e a tutte le bambine un «minimo comune denominatore di obiettivi e contenuti della formazione di base», a partire dal quale attivare sistematiche attività di ricerca in grado di avvalersi, nella fase di sintesi e di formalizzazione in termini di pensiero riflesso delle esperienze svolte, dei contributi offerti anche dai volumi conservati nella biblioteca di classe e da altri testi messi a disposizione dall'insegnante stesso. Sempre Paolo ha sottolineato come questa decisione di non contestare l'uso del libro di testo, al centro invece delle discussioni dei maestri del Movimento di Cooperazione Educativa, abbia dovuto fare i conti con il fatto che la Scuola come Centro di Ricerca «viveva all'ombra di una casa editrice, che aveva esigenze di sopravvivenza vendendo libri»⁴⁰.

Il medesimo atteggiamento è stato mantenuto anche rispetto alle pratiche valutative: consapevoli dei limiti del voto numerico e del dispositivo della pa-

³⁷ Bertagna, *La didattica della ricerca*, cit., p. 17.

³⁸ Tratto dall'intervista ad Enrico Salati, tenutasi in data 10/08/2023.

³⁹ In linea con quanto sviluppato da: A. Giunti, *Verso l'interdisciplinarità*, «Scuola Italiana Moderna», 83, 7, 1973, pp. 21-22.

⁴⁰ Entrambi gli stralci sono stati tratti dall'intervista a Paolo Calidoni, tenutasi in data 13/08/2023.

gella, i maestri intervistati non li hanno rifiutati, bensì li hanno affiancati alla formulazione di valutazioni di tipo qualitativo e discorsivo, da condividere con i genitori durante i colloqui periodici, per spiegare l'evoluzione dei processi di apprendimento del loro figlio/figlia nel corso del tempo. Come rievocato da Umberto, in un'ottica di promozione della persona umana, «si cercava di individuare i punti di partenza e prevedere quelli di arrivo possibili; analizzare le difficoltà e studiare i modi di superarle; registrare regolarmente le informazioni relativamente alle strategie pianificate e agli esiti relativi; sintetizzare dati e informazioni ai genitori durante incontri individuali sia per quanto riguardava i progressi degli alunni sia per quanto concerneva le strategie messe in atto dalla scuola per superare le difficoltà»⁴¹.

Risulta interessante, infine, richiamare il “lascito pedagogico” offerto dagli ex insegnanti interpellati ai maestri di oggi e di domani. Nel caso di Rosangela, coincide con la raccomandazione di affrontare la sfida culturale dell’innovazione pedagogico-didattica nella scuola non in maniera solitaria, ma attraverso un lavoro di squadra, come lei stessa aveva avuto modo di esperire agli inizi della sua carriera professionale: «consiglio sempre l’adesione ad associazioni professionali, o la partecipazione a gruppi di ricerca perché può essere un valido aiuto a sentirsi meno soli di fronte alle inevitabili difficoltà o frustrazioni che si possono incontrare sul cammino professionale, a condividere esperienze, ma anche ad alimentare la voglia di ricercare, di sperimentare, di farsi promotori di innovazione, anziché, come spesso accade, limitarsi a rincorrere l’innovazione, quando non a subirla passivamente e con rassegnazione»⁴².

Conclusioni

Sulla scorta di questi primi riscontri, si prefigura come possibile futuro sviluppo di tale ricerca l’impiego delle biografie magistrali raccolte – in cui si intravede, controluce, la persistenza dell’idealtipo lombardiano del «maestro del popolo» e «maestro di bambini»⁴³ – all’interno di un percorso didattico laboratoriale⁴⁴, condiviso fra gli insegnamenti di Storia della pedagogia delle scuole dell’infanzia e primaria e di Pedagogia della scuola presso il corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria dell’Università degli Studi di Bergamo, allo scopo di promuovere negli attuali allievi maestri

⁴¹ Tratto dall’intervista a Umberto Savini, tenutasi in data 27/07/2023.

⁴² Tratto dall’intervista a Rosangela Cuniberti, tenutasi in data 12/08/2023.

⁴³ G. Lombardo Radice, *Accanto ai maestri. Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Torino, Paravia, 1925, p. 253.

⁴⁴ Fra le esperienze italiane, si richiama quanto descritto da: F.D. Pizzigoni, *Innovare la didattica universitaria: l’esperienza del laboratorio di storia dell’educazione e della letteratura per l’infanzia dell’Università di Torino*, «Form@re», 18, 1, 2018, pp. 302-310.

alcuni primi processi di riflessività attorno alla propria scelta professionale potendosi confrontare con originali «culture professionali» maturate nel passato. Inoltre, il materiale documentale verrà valorizzato come «patrimonio storico-educativo immateriale»⁴⁵, grazie alla sua pubblicazione in un'apposita sezione del sito web del CQIIA (Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica e dell'Apprendimento) dell'Università degli Studi di Bergamo dedicata all'archivio *Memoria ed educazione*, e all'impiego in apposite attività di Public Engagement, consapevoli della dimensione partecipativa dei processi di disseminazione dei saperi legati alla terza missione universitaria e del «robusto versante applicativo» della *Public History* rivolto ad un pubblico non specialistico⁴⁶. Infine, al termine della ricerca verrà pubblicato un volume monografico finalizzato a gettare nuova luce sulla storiografia scolastica italiana relativa alla stagione degli anni Settanta, ricostruita attraverso le “voci” di alcuni protagonisti della scuola del tempo, per lo più sconosciuti.

Si tratta di scelte d'azione, che intendono rispondere alle sollecitazioni formulate, rispettivamente, da Serge Noiret⁴⁷ e da Maurizio Ridolfi⁴⁸, circa la pratica della *Public History* come campo interdisciplinare e globale, in grado di collegare il “fare storia” pubblica con il “fare storia” accademica, senza cadere in forme di uso o abuso della storia pubblica a scopi politici, o di mancata riflessione critica attorno al rapporto fra l'uso pubblico della storia e la funzione sociale del passato, consapevoli della responsabilità civile e culturale implicata, ma anche delle conseguenze sul piano epistemologico e metodologico. In questo modo, risulterebbe più agevole realizzare una “storia dal basso”, sostanziata da un paradigma in grado di rispondere, meglio di altri, al diffuso bisogno sociale e educativo di saperi storici, riconoscendo sia l'utilità delle storie e delle memorie scolastiche individuali per la maturazione di un più

⁴⁵ La categoria di «patrimonio storico-educativo immateriale» è stata introdotta sulla scorta della definizione di «patrimonio culturale immateriale» formulata nel 2003 dall'UNESCO (cfr. C. Yanes-Cabrera, *El patrimonio educativo intangible: un recurso emergente en la museología educativa*, «Cadernos de história da educação», 6, 2007, pp. 71-85). Per una discussione più ampia riferita al nostro Paese, si rimanda a: J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano*, in J. Meda, A.M. Badanelli (eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Macerata, eum, 2013, pp. 167-200.

⁴⁶ L. Bertucelli, *La Public History in Italia. Metodologia, pratiche, obiettivi*, in P. Bertella Farnetti, L. Bertucelli, A. Botti (eds.), *Public History. Discussioni e pratiche*, Milano, Mimesis, 2017, p. 77. Sull'università e la scuola come “luoghi chiave” per la pratica della *Public History*, in quanto contesti di elaborazione di un sapere ai massimi livelli scientifici e di sua trasmissione formale, si veda anche: L. Tomassini, R. Biscioni, *Antecedenti, origini e tratti caratterizzanti della Public History*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit., pp. 3-23.

⁴⁷ S. Noiret, *La Public History, una disciplina?*, «Memoria e Ricerca», 37, 2011, pp. 9-35.

⁴⁸ M. Ridolfi, *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente*, Pacini Editore, Ospedaletto-Pisa, Pacini editore, 2017, pp. 9-26.

consapevole profilo professionale degli insegnanti, sia l'apporto “fondativo” dato dai territori e dalle comunità in cui hanno preso vita quelle stesse storie⁴⁹.

Bibliografia

- Bacigalupi M., Fossati P., Martignone M. (eds.), *Il Sessantotto della scuola elementare*, Milano, Unicopli, 2018.
- Becchi E., Ferrari M. (eds.), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli, 2009.
- Becchi E., *Pedagogie latenti: una nota*, «Quaderni di didattica della scrittura», 2, 3, 2005, pp. 105-113.
- Bertella Farnetti P., Bertucelli L., Botti A. (eds.), *Public History. Discussioni e pratiche*, Milano, Mimesis, 2017.
- Chervel A., *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998.
- Chiosso G., *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, Brescia, La Scuola, 1983.
- Di Biasio S., Silvestri L. (eds.), *Maestre e maestri della ricostruzione. Una nuova scuola nell'Italia tra dopoguerra e boom economico*, Milano, Mondadori, 2024.
- Escolano Benito A., Hernández Díaz J.M., *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002.
- Evans L., *Professionalism, Professionality and the Development of Education Professionals*, «British Journal of Educational Studies», 56, 1, 2008, pp. 20-38.
- Ferrari M., Morandi M., Platé E., *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*, Bergamo, Junior, 2011.
- Giunti A., *La scuola come centro di ricerca*, riediz., Brescia, La Scuola, 2012.
- Giunti A., *Verso l'interdisciplinarità*, «Scuola Italiana Moderna», 83, 7, 1973, pp. 21-22.
- Lombardo Radice G., *Accanto ai maestri. Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Torino, Paravia, 1925.
- Noiret S., *La Public History, una disciplina?*, «Memoria e Ricerca», 37, 2011, pp. 9-35.
- Pizzigoni F.D., *Innovare la didattica universitaria: l'esperienza del laboratorio di storia dell'educazione e della letteratura per l'infanzia dell'Università di Torino*, «Form@re», 18, 1, 2018, pp. 302-310.
- Ridolfi M., *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente*, Pacini Editore, Ospedaletto-Pisa, Pacini editore, 2017.
- Scaglia E., *Marco Agosti. Tra educazione integrale e attivismo pedagogico*, Brescia, La Scuola, 2016.
- Yanes-Cabrera C., Meda J., Viñao A. (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017.
- Zago G., *La biografia nella storiografia e nella storiografia dell'educazione. Linee evolutive di un rapporto complesso*, «Espacio, Tiempo y Educación», 1, 3, 2016, pp. 203-234.

⁴⁹ Macinai, Oliviero, *Storie e memorie della prima generazione di educatrici ed educatori dei nidi in Toscana*, cit., p. 160.

Gabriella Seveso*

Ricerca e valorizzazione del patrimonio storico-educativo: il caso del carteggio inedito Montessori-Borromeo presso l'Asilo di Oreno

ABSTRACT: The paper presents the experience of finding and exploiting unpublished sources and Montessori materials within the Oreno Kindergarten, one of the first institutions in the Brianza area to adopt the Montessori method. The critical analysis and reflection on the works of the pedagogist, flanked and fueled by unpublished written documents runs parallel to the reconstruction of the history of this institution through the recovery of school materials. The objectives of this project are to implement historical-educational research based on the active involvement of actors in the local community, to foster scientific dissemination about childhood education and the Montessori method, to promote initiatives to enhance the historical-educational heritage. The project is founded on the engagement of both actors working in the school field (teachers, councilor, coordinators) and a non-specialist public (Countess Borromeo, parents, citizens) for the purposes of historical reconstruction and for the enhancement of the community's heritage.

KEYWORDS: historical-educational heritage, history of children's institutions, Montessori, history of education in the early 20th century.

Introduzione

In questo contributo intendiamo presentare l'esperienza di ritrovamento e di valorizzazione di fonti inedite e di materiali montessoriani all'interno dell'Asilo Infantile di Oreno-Vimercate, una delle prime istituzioni della zona della Brianza ad adottare il metodo Montessori. Intendiamo, inoltre, riflettere sul successivo percorso di coinvolgimento di molteplici attori presenti sul territorio, al fine di valorizzare le fonti e i materiali ritrovati e di giungere a ricomporre una storia dell'evoluzione delle istituzioni educative per i piccoli della zona del vimercatese.

* Gabriella Seveso è Professoressa ordinaria presso l'Università di Milano-Bicocca. Nel 2019 ha vinto il premio CIRSE, mentre nel 2015 ha vinto il Premio Italiano di Pedagogia. È membro del comitato scientifico di importanti comitati editoriali nazionali e internazionali. ORCID: 0000-0002-4604-4637, gabriella.seveso@unimib.it.

Pur essendo ormai estremamente ampia e approfondita la letteratura scientifica sull'argomento, la ricostruzione della diffusione del metodo montessoriano e della sua influenza su altri approcci presenti in Italia e all'estero lascia aperti tuttora interrogativi e piste di ricerca inesplorati¹. Notava, in proposito, già nel 1990, Augusto Scocchera, studioso del pensiero montessoriano, già vicepresidente dell'Opera Nazionale Montessori, quanto la diffusione del pensiero della pedagogista marchigiana avesse per certi versi seguito un andamento sorprendente: «Credo che nella storia dell'educazione non si possa annoverare un uguale caso di affermazione fulminea e clamorosa paragonabile al suo»². Al tempo stesso, l'accoglienza del metodo nel nostro Paese ha conosciuto vicende estremamente articolate a tal punto che è ancora in corso una mappatura complessiva della disseminazione delle istituzioni montessoriane dal 1907 ad oggi: si tratta, infatti, di una vicenda segnata sia da un rapporto accidentato con l'ambiente accademico³, non molto e non sempre disponibile al dialogo con il metodo e con la sua ideatrice, sia dal dispiegarsi multiforme di una rete di relazioni personali fra la pedagogista e le collaboratrici, le sovvenzionatrici, i sostenitori presenti nell'ambito della politica, della cultura, della pedagogia, dell'associazionismo. In merito, in questi ultimi quattro anni, è stato realizzato il Progetto PRIN *Maria Montessori e la sua rete di relazioni nazionali e internazionali*, che ha visto la partecipazione delle università di Aosta, Bologna, Milano-Bicocca, Roma LUMSA, coordinato dalla professore Pironi: la ricerca prevedeva, fra altri obiettivi, anche la ricostruzione delle reti di rapporti fra la pedagogista marchigiana, le sue allieve, e gli attori che hanno favorito o meno la disseminazione del metodo nella prima metà del Novecento⁴. Il Progetto, conclusosi nell'agosto del 2023, ha permesso di rilevare un'intensa rete di contatti che in Lombardia e nelle altre regioni hanno caratterizzato e favorito la fondazione di istituzioni montessoriane e hanno avuto profonda influenza sulla specifica storia di tali istituzioni. In alcuni casi, è stato possibile lumeggiare le articolate reti di relazioni fra la pedagogista, le collaboratrici, le sostenitrici e i sostenitori, le personalità del tempo: tale opera di disvelamento si è concretizzata grazie anche all'analisi di fonti prima poco considerate o non conosciute, quali corrispondenze, epistolari, riviste del tempo⁵.

¹ Cfr. R. Foschi, E. Moretti, P. Trabalzini (eds.), *Il destino di Maria Montessori: promozioni, rielaborazioni, censure, opposizioni al Metodo*, Roma, Fefè Editore, 2019.

² A. Scocchera, *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, p. 1.

³ P. Trabalzini, *L'opposizione della pedagogia accademica del primo Novecento*, in Foschi, Moretti, Trabalzini, *Il destino di Maria Montessori. Promozioni, rielaborazioni, censure, opposizioni al Metodo*, cit., pp. 41-61.

⁴ T. Pironi (ed.), *Maria Montessori tra passato e presente. La diffusione della sua pedagogia in Italia e all'estero*, Milano, FrancoAngeli, 2023.

⁵ Cfr. M. Gilsoul, Ch. Poussin, *Maria Montessori. Una vita per i bambini*, Firenze Giunti, 2022; T. Pironi, *Il contributo di Maria Montessori al rinnovamento della pedagogia dell'infan-*

Certamente, tale ricostruzione ci consente un'analisi rilevante e necessaria dell'eredità culturale e pedagogica del montessorismo presente anche ai nostri giorni a livello nazionale e internazionale, nella consapevolezza che questo modello educativo ha attraversato vicende complesse, connesse anche ad avvenimenti politici e culturali, a particolari accadimenti, incontri, interrelazioni⁶.

Nel progetto che andremo a illustrare, la storia della pedagogia incrocia inoltre in maniera fertile la storia della scuola e delle istituzioni educative in Italia, nel momento in cui si trova ad interrogare anche fonti provenienti dalle Case dei Bambini attuali, in alcuni casi fondate fin dagli albori della propagazione del montessorismo. L'analisi critica e la riflessione sulle opere della pedagogista, affiancata e alimentata da inediti documenti scritti, infatti, corre parallela alla ricostruzione della storia di alcune di queste istituzioni attraverso il recupero di materiale scolastico (arredamento, materiali di sviluppo, e così via) che in taluni casi risale ai tempi della fondazione⁷. Un percorso simile risponde alle più recenti evoluzioni della storia della scuola e dell'infanzia⁸, che ha conosciuto una fertile diversificazione e un notevole ampliamento nell'oggetto di studio, nelle fonti utilizzate, nelle riflessioni meta-metodologiche ed epistemologiche, e ha realizzato un passaggio rilevante verso lo studio della cultura materiale scolastica e del patrimonio storico-educativo⁹, oltre che della memoria scolastica¹⁰.

zia nei primi decenni del Novecento in Italia, «Pedagogia y Saberes», 58, 2023, pp. 129-140; P. Trabalzini, *Maria Montessori da Il Metodo a La scoperta del bambino*, Roma, Aracne, 2003.

⁶ F. De Giorgi, *Maria Montessori tra modernisti, antimodernisti e gesuiti*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 25, 25, 2018, pp. 27-73.

⁷ M. Ferrari, M. Morandi, E. Platé, *Lezioni di cose, lezioni di immagini*, Edizioni Junior, 2011; J. Meda, *Il patrimonio storico-educativo: oggetti da museo o fonti materiali per una nuova storia dell'educazione?* in V. Bosna, A. Cagnolati (eds.), *Itinerari nella storiografia educativa*, Cacucci, Bari, 2019, pp. 139-154.

⁸ R. Sani, *For a History of Childhood and of his Education in Contemporary Italy. Interpretations and Perspectives of Research*, «Cadernos de História da Educação», 15, 2, 2016, pp. 808-862.

⁹ La definizione di patrimonio storico educativo è stata negli ultimi anni oggetto di profonda riflessione e di vivace dibattito, in particolare stimolato dalle ricerche in ambito spagnolo e portoghese. Citiamo, per mancanza di spazio, solo alcuni testi fondamentali per la ricostruzione di tale dibattito: A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (eds.) *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Macerata, eum, 2021; A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (eds.), *Il patrimonio storico educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria. Esperienze e prospettive*, Macerata, eum, 2021; M. Brunelli, *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, Macerata, eum, 2014; P. Davila, L. M. Naya (eds.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, San Sebastián, Erein, 2016; J. Meda, A. M. Badanelli, (eds.). *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: presupuestos y perspectivas. Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)*, Macerata, eum, 2013; P. L. Moreno Martínez, A. Sebastián Vicente (eds.). *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, Murcia, SEPHE-CEME de la Universidad de Murcia, 2012.

¹⁰ J. Meda, S. Polenghi, *From Educational Theories to School Materialities. The Genesis of the Material History of School in Italy (1990-2020)*, «Educació I Història. Revista d'Història

Come è noto, una ricaduta significativa di questa torsione della ricerca storico-educativa e della rivelazione di fonti ‘tali loro malgrado’, per utilizzare la definizione di Bloch, è costituita dalla innovativa possibilità di collaborazione fra mondo accademico, istituzioni scolastiche sul territorio, professionisti di altri ambiti (archivistico, di storia dell’architettura ecc.) e dall’attivarsi di una prospettiva realmente interdisciplinare¹¹.

Il percorso che presentiamo ha portato in un secondo tempo anche al coinvolgimento di un pubblico non specialistico, sia ai fini della ricostruzione storica, sia ai fini della tutela e della valorizzazione del patrimonio storico educativo all’interno della comunità: in questo senso, esso può essere considerato un processo di public history, e come tale suscita interrogativi profondi e chiama a considerare limiti presenti e risorse attivate¹². Alcuni attori, come vedremo, sono stati chiamati a collaborare alla ricostruzione delle vicende dell’asilo e delle fonti ritrovate, con un proficuo e inatteso coinvolgimento di professionisti dell’istituzione scolastica, personalità del mondo culturale e politico locale: essi hanno dimostrato in alcuni casi entusiasmo e sensibilità verso questo percorso di ricomposizione storica, consentendo di confrontare le memorie individuali, quelle collettive e il passato; altri, invece, hanno rifiutato questo confronto, ritenendo inutile una ricostruzione del passato a partire dalle memorie individuali e dalle fonti reperite.

Il percorso, che sta ancora dipanandosi, pone, quindi, interrogativi significativi sulle cautele metodologiche e dimostra la necessità di una ricostruzione storica e di contesto nell’uso pubblico della memoria¹³. Uno degli obiettivi di questo progetto è proprio l’ancoraggio delle memorie individuali alle vicende storiche, a partire innanzitutto dal fortunato ritrovamento di inediti che corrono il rischio o di essere abbandonati e perduti, o di essere valorizzati in una prospettiva priva di ricostruzione storica: il dovere etico di chi guida percorsi di salvaguardia del patrimonio storico-educativo e di public history è proprio rappresentato, da un lato, dalla possibilità di tutela consapevole per arginare ed evitare un atteggiamento di recupero superficiale, all’insegna della decontextualizzazione e della strumentalizzazione¹⁴, e dall’altro lato, dalla possibilità

de l’Educació», 38, 2021, pp. 55-77; F. Targhetta, *Methodological, Historiographical and Educational Issues in Collecting Oral Testimonies*, in C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Vinao (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017, pp. 157-164; A. Viñao Frago, *La historia material e immaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación*, «Educação», 35, 1, 2012, pp. 7-17.

¹¹ C. Van Boxtel, S. Klein, E. Snoep (eds.), *Heritage Education. Challenges in Dealing with the Past*, Amsterdam, Erfgoed Nederland, 2011.

¹² G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.

¹³ M. Flores, *Cattiva memoria. Perché è difficile fare i conti con la storia*, Bologna, il Mulino, 2020.

¹⁴ Cfr. D. Harvey, *La crisi della modernità*, tr. it., Milano, Il Saggiatore, 2015.

di confronto fra memorie individuali vagliate con metodo critico e ricostruzione storica¹⁵.

Le vicende dell'Asilo di Oreno: il ruolo di Lodovica Borromeo

Il percorso che viene presentato ha previsto diverse fasi e ha comportato un lavoro di scavo archivistico che ha portato alla luce alcuni documenti: un carteggio inedito fra Maria Montessori e la contessa Lodovica Borromeo; una corrispondenza inedita fra Lola Condulmari, allieva e collaboratrice di Montessori, e la stessa contessa; alcuni materiali realizzati negli anni 1926-1927 su indicazione di Maria Montessori. Quest'opera di riscoperta ha coinvolto il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “R. Massa” dell’Università di Milano-Bicocca, un’educatrice e la coordinatrice dell’Asilo Infantile di Oreno (MB), il Presidente del Comitato Gestionale, l’assessorato del Comune di Vimercate, la Presidente del Coordinamento Pedagogico Territoriale di Vimercate, dott.ssa Vismara, e una studentessa del Corso di Laurea in Scienze Pedagogiche.

Il ritrovamento di fonti così multiformi ha richiesto un’iniziale opera di inventariato e una successiva opera di analisi tuttora in corso, nonché una ricostruzione delle reti di relazioni che hanno segnato la storia dell’istituzione, ricomposizione operata anche a partire dal confronto con documenti presenti in altri archivi, in particolare presso l’Archivio Storico della Società Umanitaria di Milano¹⁶.

Il reperimento di alcune lettere inedite e di materiali montessoriani è avvenuto presso l’Asilo di Oreno, frazione di Vimercate, (Monza e Brianza), fondato il 17 settembre 1891, grazie al lascito testamentario del Conte Carlo Borromeo, lascito vincolato alla realizzazione di un’opera socialmente e religiosamente utile. Per i primi due anni l’Istituto fu gestito da tre suore dell’istituto di Maria Ausiliatrice: una direttrice, una aiutante, una suora con funzioni di direzione e amministrazione della cucina; fu adottato il metodo di insegnamento froebeliano. Nel 1893 la gestione passò alle suore di Carità di Maria Bambina: l’Asilo vide un’alta affluenza di bambini e bambine dai quattro ai sette anni, cui veniva offerto un principio di istruzione e assistenza, come indicato nei documenti dell’epoca.

¹⁵ C. Ginzburg, *Miti, emblemi, spie. Morfologia e storia*, Torino, Einaudi, 2000; S. Noiret, *La “Public History”: una disciplina fantasma?*, «Memoria e ricerca», 37, 2011, pp. 9-35; A. Rossi-Doria: *Memoria e storia: il caso della deportazione*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 1998.

¹⁶ È necessario però ricordare che presso l’Archivio Storico della Società Umanitaria di Milano i documenti relativi al periodo 1925-1945 risultano mancanti perché, durante il commissariamento fascista, si verificarono danneggiamenti ed omissioni.

Un momento di radicale cambiamento si verificò quando assunse la Presidenza del Comitato di gestione la contessa Lodovica Borromeo Gallarati Scotti¹⁷, che, di comune accordo con le suore, decise che fosse adottato il metodo Montessori: l'improvvisa svolta era dettata dall'esigenza di svecchiare una didattica ormai obsoleta e stereotipata, ed era motivata dalla specifica condivisione di alcuni aspetti del metodo, in particolare il rispetto dello sviluppo spontaneo e il conseguente accento sull'autoregolazione del bambino. Curiosamente, tutti i documenti ritrovati non indicano con chiarezza l'anno esatto in cui questo mutamento avvenne: possiamo collocare l'evento certamente dopo il 1908, anno in cui la sorella della contessa Lodovica Gallarati Scotti, ovvero Myriam Agliardi, conobbe Maria Montessori a Milano. La struttura divenne così una Casa dei Bambini, all'interno di un ampio edificio ben conservato e attualmente sede della scuola dell'infanzia. La trasformazione dell'istituto e l'adozione del metodo Montessori erano connessi con il profondo e articolato legame della famiglia Gallarati Scotti con la pedagogista marchigiana. La sorella della contessa Lodovica, Myriam Gallarati Scotti, poi sposata con Giovan Battista Agliardi, infatti, era rimasta impressionata dal nuovo metodo educativo ed aveva frequentato un corso a Milano, durante il quale conobbe Montessori: la scelta del metodo fu inizialmente dettata dall'esigenza della Gallarati Scotti di poter attuare un metodo educativo efficace per il proprio figlio, che fin dalla nascita era affetto da disabilità causate dalla rosolia contratta durante la gravidanza dalla madre. In realtà, l'interesse per il metodo si trasformò presto in una relazione di profonda amicizia fra la nobildonna e la dottorella, assai duratura: Fulvio De Giorgi, anche alla luce del ritrovamento di alcune lettere inedite¹⁸, ha proposto un'acuta analisi di questo legame, mettendo in rilievo come Montessori si sia trovata gradita ospite all'interno di una sorta di «piccolo mondo moderno» (espressione coniata dallo studioso) creato dalla cerchia della famiglia Agliardi Gallarati Scotti¹⁹. La contessa Myriam, oltre a farsi promotrice del metodo, fondò poi, coadiuvata dalla Montessori stessa, una Casa dei Bambini a Sombreno, vicino a Bergamo, nel 1931, coordinata da Giuliana Sorge. La pedagogista marchigiana mantenne il legame di intensa amicizia per decenni, tanto da essere ospite dei Gallarati Scotti presso la loro dimora di Sombreno, anche nel 1949 e 1950, nel periodo della sua discontinua presenza in Italia.

¹⁷ In questa descrizione vengono citati alcuni membri della famiglia Gallarati Scotti: pur non potendo ricostruire la genealogia dell'intera famiglia, ci limitiamo a indicare che Lodovica e Myriam erano sorelle del più conosciuto Tommaso Gallarati Scotti, uomo politico e scrittore, legato ad Achille Ratti (futuro papa Pio XI), e collocato su posizioni di moderato modernismo: figura molto vivace della cultura dell'inizio del Novecento, Tommaso fu vicino e promosse anche l'ANIMI, all'interno della quale operava Leopoldo Franchetti, sostenitore e finanziatore della propagazione del metodo Montessori.

¹⁸ Cfr. De Giorgi, *Maria Montessori fra modernisti, antimodernisti e gesuiti*, cit.

¹⁹ F. De Giorgi, *L'opposizione di Aldo Agazzi al montessorianismo. Due lettere dell'estate 1951*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 27, 2020, pp. 243-258.

Per quanto riguarda, invece, la contessa Lodovica Gallarati Scotti sposata Borromeo, appare evidente che si fece promotrice del metodo adottandolo nella struttura di Oreno, così come, dal carteggio ritrovato, è possibile rilevare una relazione amicale con Montessori. Il legame fra la famiglia Borromeo e la pedagogista appare manifesto anche dai cospicui finanziamenti che la famiglia stessa stanziò sia per la realizzazione della Casa dei Bambini sia ai fini dell'organizzazione dei corsi per insegnanti montessoriane svoltisi nel 1928 e nel 1929.

La Casa dei Bambini di Oreno figura, inoltre, fra le uniche tre strutture che continuarono a restare aperte anche dopo il 1934, quando il governo fascista decise la chiusura delle istituzioni montessoriane: come è noto, dopo un iniziale avvicinamento del governo fascista al metodo, testimoniato anche dall'assunzione dalla presidenza dell'Opera Nazionale Montessori da parte di Giovanni Gentile nel 1924²⁰, si verificò in seguito una rottura inevitabile fra la pedagogista e il regime, con conseguente chiusura delle istituzioni montessoriane italiane. La Casa dei Bambini di Oreno proseguì inalterata la sua attività, in virtù della determinazione delle sorelle Gallarati Scotti e probabilmente della posizione di cui potevano godere²¹. Non rientra fra gli obiettivi di questo contributo esplorare le complesse vicissitudini del montessorismo nel bergamasco²². Ci focalizziamo, dunque, sulle vicende della Casa dei Bambini di Oreno, all'interno della quale l'adozione del metodo Montessori non fu priva di ostacoli, poiché si innestava su un'impostazione froebeliana preesistente. Nonostante ciò, la scelta del metodo montessoriano da parte della struttura e della sua Presidente, Lodovica Gallarati Scotti Borromeo, si radicò e restò immutata a tal punto che nel 1960, quando ormai la nobildonna era molto anziana, la Casa dei Bambini fu ampliata e ristrutturata in ottemperanza ai principi del metodo, grazie all'attenzione alla continuità fra spazi interni ed esterni, alla realizzazione di ambienti luminosi e ampi, all'ulteriore cura del vasto parco circostante. Nel 1964 la contessa concesse un contributo straordinario af-

²⁰ Sui rapporti fra Montessori e il fascismo, si veda: R. Foschi, E. Cicciola, *La leggenda nera di Maria Montessori. Considerazioni storiografiche*, in Foschi, Moretti, Trabalzini (eds.) *Il destino di Maria Montessori. Promozioni, rielaborazioni, censure, opposizioni al Metodo*, cit., pp. 115-149; L. Lama, *Maria Montessori nell'Italia fascista. Un compromesso fallito*, in L. De Sanctis (ed.), *Il volo tra le genti di Maria Montessori oltre ogni confine geografico scientifico culturale spirituale*, Roma, Fefé Editore, 2016, pp. 107-129; C. Roverselli, *Giuliana Sorge, Luigia Tincani e la diffusione del metodo Montessori*, «Rivista di Storia dell'Educazione», 8, 2, 2021, pp. 83-95.

²¹ Il legame con Bergamo fu estremamente intenso e duraturo: nel 1954 fu fondata la Scuola da Eleonora Caprotti Honegger e Antonia Trezzi, mentre nel 1960-61 si costituì il Centro Internazionale di Studi Montessoriani diretto da Mario Montessori, che tenne corsi di formazione, in collaborazione con Eleonora Caprotti Honegger e poi con Camillo Grazzini. Nel 1965 fu costituita la Fondazione Scuola Montessori di Bergamo e, nel 1989, su iniziativa di Gian Paolo Agliardi, fu fondata l'Associazione Amici della Scuola Montessori di Bergamo.

²² De Giorgi, *L'opposizione di Aldo Agazzi al montessorismo. Due lettere dell'estate 1951*, cit.

finché due suore potessero frequentare un corso di formazione montessoriano. Nel 1968 fu assunta la prima insegnante laica, che aveva frequentato il corso di differenziazione didattica per la specializzazione per insegnanti Montessori tenuto a Bolzano da Giuliana Sorge (stretta collaboratrice di Montessori e animatrice delle istituzioni montessoriane nella zona bergamasca, in contatto con la famiglia Agliardi)²³.

A partire dagli anni Settanta, invece, l'impostazione montessoriana fu messa in discussione e fu messa in pratica in maniera discontinua: pur essendo state inviate nel 1980 due suore a frequentare il corso per insegnanti montessoriane, la Casa dei Bambini subì in quegli anni una persistente e confusa oscillazione fra metodo differenti, introdotti e sostenuti dalle diverse direttive che si avvicendavano. Dal 2013, la Casa è passata alla gestione di educatrici laiche e si presenta come improntata per lo più al metodo Reggio Children²⁴, ma mantiene molti elementi del metodo montessoriano; ha, inoltre, sempre rifiutato di definirsi montessoriana, pur entrando più volte in contatto con Opera Nazionale Montessori. Nella sua carta di identità si dichiara agli utenti un Asilo infantile fondato sull'intreccio fra metodo differenti, fra i quali Reggio Children, Montessori e Asilo nel bosco; mantiene un'impostazione montessoriana – pur non dichiarata – nell'organizzazione degli spazi e degli arredi, nella proposta di alcuni materiali e nella visione della relazione educativa.

A conclusione della ricostruzione delle complesse vicende della Casa dei Bambini/Asilo, sottolineiamo come appaia fondamentale e ancora in parte da valorizzare nella ricerca storico pedagogica il ruolo significativo delle personalità femminili e/o delle associazioni femminili nella diffusione di metodi pedagogici, e in particolare del montessorismo, e nel dibattito sull'educazione dei piccoli e sulla formazione delle insegnanti nei primi decenni del XX secolo. In merito, ricordiamo le analisi proposte da Tiziana Pironi in alcuni suoi contributi, dai quali si evince l'importanza di ricostruire queste reti di relazioni, ai fini di mappare la diffusione del metodo, che si propagò attraverso i legami con il territorio e con le differenti personalità disposte o meno ad accoglierlo e praticarlo, o a proporne un'interpretazione più o meno ortodossa, come si evince evidentemente dalle vicende dell'istituzione di Oreno²⁵.

²³ Sulla figura di Giuliana Sorge, si veda G. Honegger Fresco, *Maria Montessori, una storia attuale. La vita, il pensiero, le testimonianze*, Torino, Il leone verde, 2018; Roverselli, *Giuliana Sorge, Luigia Tincani e la diffusione del metodo Montessori*, cit.

²⁴ C. Edwards, G. Forman, L. Gandini L. (eds.), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Bergamo, Junior, 1995.

²⁵ Pironi (ed.), *Maria Montessori tra passato e presente. La diffusione della sua pedagogia in Italia e all'estero*, cit.

Fonti e materiali rinvenuti

Il carteggio rinvenuto, del tutto inedito, è così composto:

- a) quattordici lettere scritte da Maria Montessori indirizzate alla contessa Lodovica, risalenti al periodo fra il 2 gennaio 1926 al 16 dicembre 1928
- b) una lettera scritta da Mario Montessori indirizzata alla contessa Lodovica, datata 10 agosto 1926
- c) due lettere e una minuta di lettera indirizzate dalla contessa Ludovica a Maria Montessori, risalenti al periodo dal 20 aprile 1927 al gennaio 1928
- d) quattro lettere inviate dalla contessa Ludovica alla sorella Miriam Agliardi risalenti al periodo dal 28 agosto 1930 al 9 ottobre 1930
- e) una lettera di Maria Montessori indirizzata a Orietta Borromeo Doria datata 20 aprile 1927
- f) sette lettere inviate da Lola Condulmari alla contessa Miriam Agliardi risalenti al periodo dal 5 ottobre 1930 al 27 novembre 1931
- g) una cartolina inviata da Maria Montessori forse del 1926
- h) una fotografia di Montessori con dedica datata 1927
- i) un telegramma inviato da Maria Montessori alla contessa Ludovica da Londra il 19 maggio 1927

Oltre a questo carteggio, all'interno dell'Asilo Infantile di Oreno restano numerosi materiali e arredi montessoriani realizzati dal 1927 al 1937 circa che attualmente devono essere inventariati: banchi, sedie, materiali di incastro, mantelline. La gestione attuale non ha valorizzato la presenza di questi materiali, tuttora in ottime condizioni, ma collocati all'interno di una sorta di rimessa, oppure, in piccola parte, all'interno di armadi e scaffali presenti nelle attuali sezioni e quindi utilizzabili e utilizzati dai bambini tuttora, a testimonianza delle persistenti situazioni di mancata tutela e valorizzazione che tuttora si verificano nel nostro Paese²⁶.

Il progetto di valorizzazione del patrimonio e di public history

A fronte del ritrovamento di queste fonti e documenti, appare ineludibile, come scrive Marta Brunelli, una riflessione sul ruolo dello storico e dell'indagine storiografica «nel processo di recupero, conservazione e valorizzazione

²⁶ R. Sani, *La ricerca sul patrimonio storico-scolastico ed educativo tra questioni metodologiche, nodi interpretativi e nuove prospettive d'indagine*, in A. Barausse, T. De Freitas Ermel, V. Viola (eds.), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo. Atti dell'incontro internazionale di studi*, Campobasso, 2-3 maggio 2018, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2018, pp. 35-48.

del patrimonio storico-scolastico ed educativo; una necessità, quest'ultima, derivante dal fatto che un simile processo non solamente coinvolge a vario titolo professionalità e competenze differenti, prime fra tutte quelle che fanno riferimento all'ambito pedagogico e metodologico e che operano sul versante dell'educazione al patrimonio e della didattica dei beni culturali scolastici»²⁷. A questo proposito, Roberto Sani evidenzia come il compito dello storico dell'educazione sia quello, prima di tutto, di identificare i materiali, inventariarli, renderli leggibili²⁸; nel caso in oggetto, tale identificazione ha richiesto una ricostruzione del contesto storico entro il quale si collocano, grazie ad un'interessante messa in rete con i dati relativi alle vicende biografiche della pedagogista marchigiana, con quelli relativi alla stesura e pubblicazione delle sue opere, e infine con quelli relativi alla diffusione del montessorismo nel territorio lombardo.

Un'analisi filologica dei contenuti dei carteggi ritrovati e uno studio della provenienza, della collocazione e dell'uso dei materiali reperiti non è oggetto di questo contributo; in questa sede, intendiamo illustrare invece il progetto di valorizzazione del patrimonio storico-educativo recuperato e di public history attivato, tuttora in corso.

Il nostro intervento ha previsto, inizialmente, un'intervista in profondità alla coordinatrice dell'Asilo e una alla contessa Cristina Borromeo d'Adda, nipote ed erede della contessa Lodovica, sebbene non più componente del Comitato di gestione dell'istituzione, a causa di impegni professionali e personali.

Dall'intervista a quest'ultima, sono emersi alcuni ricordi personali non tanto su Maria Montessori, quanto sulla collaboratrice di lei, Lola Condulmari. Quest'ultima era parte del gruppo di insegnanti che parteciparono già nell'agosto del 1909 al corso di Pedagogia scientifica tenuto dalla Montessori presso Villa Montesca, il primo corso di formazione a tutti gli effetti; nel 1916 Condulmari divenne direttrice della Casa di Bambini di Via San Barnaba a Milano; nel 1919-1920, all'interno del Corso di formazione per insegnanti montessoriane organizzato a Milano dalla Società Umanitaria, svolse il ruolo di guida delle allieve tirocinanti, ruolo ricoperto parallelamente a quello di direttrice della Casa dei Bambini. Fu poi scelta da Augusto Osimo, nell'estate del 1920, per aprire a Tbilisi, in Georgia, alcuni istituti educativi montessoriani, su invito pressante delle autorità georgiane. Vi si recò ad agosto e a settembre di quell'anno e tenne un corso di formazione cui parteciparono sessanta uditori provenienti dalla Georgia, dall'Armenia, dalla Russia e dalla

²⁷ Brunelli, *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, cit., p. 30.

²⁸ R. Sani, *L'implementazione della ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia: itinerari, priorità, obiettivi di lungo termine*, in S. González, J. Meda, X. Motilla, L. Pomante (eds.), *La Práctica Educativa. Historia, memoria y patrimonio*, Salamanca, FarenHouse, 2018, pp. 27-44.

Persia: il percorso ebbe un riscontro molto positivo tale da indurre il ministro della Pubblica Istruzione georgiano a deliberare che l'insegnamento in tutte le scuole infantili ed elementari del Paese venisse impartito secondo il Metodo Montessori e anche il vicino governo armeno manifestò una simile volontà.

Dall'intervista con la contessa Cristina Borromeo si evince anche che Lola Condulmari, a partire dalla fine degli anni Venti, aveva ricevuto dalla contessa Lodovica il compito di occuparsi saltuariamente della cura dei nipoti e risiedeva non lontano da Vimercate, segno di una collaborazione e di una relazione confidenziale che evidentemente restò a lungo immutata.

Dalla prima intervista, invece, è stato possibile ricostruire alcuni aspetti della storia dell'istituzione di Oreno, quanto a evoluzione dei metodi adottati, formazione delle insegnanti, relazioni fra finanziatori privati, Comune, Asilo stesso. Comitato di gestione.

Sono emerse anche posizioni articolate rispetto alle fonti inedite trovate e ai materiali conservati: da un lato, il Comitato di gestione ha espresso scarso interesse per la valorizzazione di questi documenti e materiali, manifestando il timore di un'eventuale identificazione dell'Asilo attuale come Casa dei Bambini montessoriana: il Comitato tende a sottolineare come il metodo adottato attualmente è molto eterogeneo e si fonda su una commistione fra metodo montessoriano e metodo Reggio Children. Curiosamente, infatti, nonostante la recente riscoperta del montessorismo nel nostro Paese e il conseguente favorevole interesse anche a livello divulgativo, il Presidente del Comitato di Gestione, definisce il metodo in parte superato e rimarca l'esigenza di proporre il metodo reggiano come maggiormente praticato all'interno dell'Asilo ai fini di evitare un'eventuale diminuzione delle richieste di iscrizione, anche sottovalutando filiazioni e direttive comuni fra quest'ultimo metodo e il montessorismo.

L'attuale coordinatrice, invece, ha manifestato molto entusiasmo nei confronti della proposta di valorizzare il patrimonio del materiale montessoriano presente nell'asilo, coinvolgendo anche il personale e le famiglie, nella convinzione che tale operazione possa portare la comunità circostante a riscoprire passaggi fondamentali della propria storia e possa guidare le educatrici a una consapevolezza più piena della cornice di senso all'interno della quale si colloca il loro lavoro.

Il coinvolgimento della dottoressa Teresa Foà, assessora del Comune di Vimercate alla Cura delle persone con deleghe, fra l'altro, alle Politiche sociali, all'Istruzione, alla Comunità, ha consentito di ricostruire le vicende più recenti e di mettere a punto un progetto che miri a valorizzare il patrimonio storico culturale presente sul territorio, patrimonio del quale l'assessora stessa non era ancora a conoscenza.

Un cammino di non facile costruzione

L'obiettivo che è stato concordato fra il Dipartimento di Scienze della Formazione, l'Assessorato, la Presidente del Comitato Pedagogico territoriale è quello di un coinvolgimento delle istituzioni educative e scolastiche del territorio e della cittadinanza anche per attivare una maggiore consapevolezza delle origini degli approcci educativi e della storia dei servizi educativi e scolastici presenti nel territorio. In particolare, il personale dell'Istituto Comprensivo Statale Don Milani ha manifestato l'interesse per una ricostruzione storica partecipata delle vicende dei metodi educativi adottati.

In merito, infatti, risulta curioso e interessante il fatto che, a partire dal 2017, questo Istituto, su pressione di alcune associazioni di genitori, abbia aperto una sezione a metodo Montessori. Nato nell'anno scolastico 2012-2013 dalla fusione della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e delle scuole secondarie di primo grado Calvino e Saltini, l'Istituto si è impegnato nella realizzazione della sezione Montessori affrontando anche notevoli criticità date dalla compresenza con metodi 'tradizionali' adottati²⁹.

La sezione Montessori è stata autorizzata dal Miur nell'anno 2016-17 con l'attivazione della prima classe. In base all'accordo con Opera Nazionale Montessori, l'Istituto ha incluso la didattica secondo il metodo Montessori nel piano dell'offerta formativa in attuazione alla convenzione MIUR – ONM del 1° agosto 2013. Opera Nazionale Montessori è impegnata nel prestare la propria assistenza tecnica in merito alla formulazione del progetto educativo e in merito alle pratiche del metodo. L'assessorato ha dimostrato notevole sensibilità in questi anni, investendo cospicui finanziamenti per i primi cinque anni della sperimentazione per l'acquisto di arredi e di materiali. La successiva realizzazione di alcune interviste all'interno dell'Istituto ha messo in luce come non fosse per nulla presente la consapevolezza delle origini della diffusione del metodo sul territorio e fossero del tutto sconosciute fonti e materiali storici. Le interviste realizzate con la dirigente, il presidente del Comitato genitori e con due insegnanti della sezione Montessori hanno messo in rilievo le difficoltà nel reperire personale adeguatamente formato, ovvero con specializzazione Montessori, e le difficoltà nel far comprendere alcuni elementi del metodo ai genitori, che tendono a mostrare una conoscenza stereotipata o deformata da una divulgazione superficiale.

Il territorio comunale, pertanto, vive una situazione paradossale: da un lato, l'Asilo parificato, ex Casa dei Bambini, per decenni a metodo montessoriano e legato storicamente alla pedagogista marchigiana, nonché proprietario

²⁹ Sul fenomeno della diffusione di sezioni montessoriane all'interno di Istituti Comprensivi e sugli interrogativi sottesi, si veda S. Scippo, *La recente crescita e l'attuale diffusione delle sezioni di scuola primaria Montessori in Italia*, «Studium Educationis», 23, 1, 2022, pp. 4-17; Id., *Montessori nella scuola primaria italiana oggi. Alcune questioni sollevate da un'indagine empirica*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 18, 3, 2023, pp. 43-57.

di fonti e materiali montessoriani, mette in atto di fatto il metodo, lievemente contaminato con altri, ma rifiuta di definirsi montessoriano e tentenna nel valorizzare la sua storia; dall'altro lato, una sezione Montessori all'interno dell'Istituto Comprensivo statale, ha ormai inserito il metodo nel proprio PTOF, ma non conosce la storia del montessorismo sul territorio e denuncia una difficoltà anche nel relazionarsi alle famiglie che mostrano una conoscenza del metodo molto approssimativa e sfocata.

Il progetto attivato ipotizza nel prossimo anno la collocazione di parte dei materiali all'interno del Must – Museo del Territorio di Vimercate e la realizzazione di un percorso di analisi storica che coinvolge educatrici dell'Asilo, insegnanti dell'Istituto Statale e genitori, ai fini di valorizzare il patrimonio storico culturale, di favorire il dialogo fra scuole e comunità locale, di promuovere nelle insegnanti una formazione più consapevole, di coinvolgere in una serie di incontri partecipati i cittadini e le cittadine nella ricostruzione della storia dei servizi scolastici ed educativi del territorio, attraverso la ricomposizione delle diverse memorie integrate con le fonti della storia ritrovate.

Il coinvolgimento delle insegnanti risponde, fra l'altro, alla recente ridefinizione del loro ruolo e profilo professionale, che prevede la necessità di impegnarsi anche in percorsi di ricerca, che possono costituire preziose occasioni di crescita formativa³⁰. Nel caso in questione, la possibilità di indagare la tradizione e di partecipare al processo di conservazione e valorizzazione delle fonti e dei documenti può elicitare riflessioni significative su alcuni passaggi della ricerca storica, quali l'interpretazione condivisa e intersoggettiva, l'accettazione di un margine di ambiguità e di opacità dei materiali, la complessità dell'analisi e della catalogazione³¹. Al tempo stesso, la partecipazione ad un processo di ricostruzione della storia locale in condivisione con altri attori presenti sul territorio consente agli insegnanti di relazionarsi con il mondo che circonda la scuola e un'occasione di riflessione sull'intreccio fra memoria e storia, dimensione costantemente presente nello svolgimento della loro professione.

Conclusioni

L'esperienza presentata in questo contributo è partita dal ritrovamento di fonti inedite e di materiali, per dipanarsi come progetto molto complesso di

³⁰ G. Seveso, *Metodi di ricerca storico-educativa e formazione degli insegnanti*, in O. Monti, S. Petralia, E. Redolfi, W. Sahlfeld, G. Seveso (eds.), *Quaderni di didattica. Formare e formarsi con la storia dell'educazione*, Locarno, SUPSI, 2020, pp. 9-16.

³¹ K. Van Nieuwenhuyse, F. Simon, M. Depaepe, *The Place of History in Teacher Training and in Education. A Plea for an Educational Future with a History, and Future Teacher with Historical Consciousness*, «International Journal for Historiography – IJHE», 5, 2015, pp. 57-69.

valorizzazione del patrimonio storico culturale e di coinvolgimento del territorio in un'opera non semplice ma proficua di ricostruzione storica. Si tratta di un processo che ha incontrato anche difficoltà, opacità e omissioni, sia per la frammentarietà delle testimonianze, sia per le lacune insite nei documenti e nelle fonti, sia per la scarsa collaborazione da parte di alcuni attori. Ha, però, consentito di mettere in rete mondo della ricerca accademica, scuola, territorio; ha avviato un'attività di divulgazione che supera il mero impatto emotivo e la semplice curiosità erudita; ha visto proporsi volontariamente e ha chiamato molteplici attori all'opera di ricostruzione della storia locale all'interno di una contestualizzazione più ampia, rispondendo alla domanda di crescita del senso di cittadinanza e di appartenenza alla comunità.

Bibliografia

- Ascenzi A., Covato C., Meda J. (eds.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Macerata, eum, 2021.
- Ascenzi A., Covato C., Zago G. (eds.), *Il patrimonio storico educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria. Esperienze e prospettive*, Macerata, eum, 2021.
- Bandini G., Olivero S. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Barausse A., De Freitas Ermel T., Viola V. (eds.), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*. Atti dell'incontro internazionale di studi, Campobasso, 2-3 maggio 2018, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2018.
- Bosna V., Cagnolati A. (eds.), *Itinerari nella storiografia educativa*, Cacucci, Bari, 2019.
- Brunelli M., *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, Macerata, eum, 2014.
- De Giorgi F., *L'opposizione di Aldo Agazzi al montessorismo. Due lettere dell'estate 1951*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 27, 2020, pp. 243-258.
- De Giorgi F., *Maria Montessori tra modernisti, antimodernisti e gesuiti*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 25, 25, 2018, pp. 27-73.
- De Sanctis L. (ed.), *Il volo tra le genti di Maria Montessori oltre ogni confine geografico scientifico culturale spirituale*, Roma, Fefè Editore, 2016.
- Edwards C., Forman G., Gandini L. (eds.), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Bergamo, Junior, 1995.
- Flores M., *Cattiva memoria. Perché è difficile fare i conti con la storia*, Bologna, il Mulino, 2020.
- Foschi R., Moretti E., Trabalzini P. (eds.), *Il destino di Maria Montessori: promozioni, rielaborazioni, censure, opposizioni al Metodo*, Roma, Fefè Editore, 2019.
- Gilsoul M., Poussin C., *Maria Montessori. Una vita per i bambini*, Firenze Giunti, 2022.
- González S., Meda J., Motilla X., Pomante L. (eds.), *La Práctica Educativa. Historia, memoria y patrimonio*, Salamanca, FarenHouse, 2018.

- Honegger Fresco G., *Maria Montessori, una storia attuale. La vita, il pensiero, le testimonianze*, Torino, Il leone verde, 2018.
- Monti O., Petralia S., Redolfi E., Sahlfeld W., Seveso G. (eds.), *Quaderni di didattica. Formare e formarsi con la storia dell'educazione*, Locarno, SUPSI, 2020.
- Noiret S., La "Public History": una disciplina fantasma?, «Memoria e ricerca», 37, 2011, pp. 9-35.
- Pironi T. (ed.), *Maria Montessori tra passato e presente. La diffusione della sua pedagogia in Italia e all'estero*, Milano, FrancoAngeli, 2023.
- Rossi-Doria A., *Memoria e storia: il caso della deportazione*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 1998.
- Sani R., *For a History of Childhood and of His Education in Contemporary Italy. Interpretations and Perspectives of Research*, «Cadernos de História da Educação», 15, 2, 2016, pp. 808-862.
- Scocchera A., *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.
- Scippo S., *La recente crescita e l'attuale diffusione delle sezioni di scuola primaria Montessori in Italia*, «Studium Educationis», 23, 1, 2022, pp. 4-17.
- Scippo S., *Montessori nella scuola primaria italiana oggi. Alcune questioni sollevate da un'indagine empirica*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 18, 3, 2023, pp. 43-57.
- Trabalzini P., *Maria Montessori da Il Metodo a La scoperta del bambino*, Roma, Aracne, 2003.
- Van Boxtel C., Klein S., Snoep E. (eds.), *Heritage Education. Challenges in Dealing with the Past*, Amsterdam, Erfgoed Nederland, 2011.
- Van Nieuwenhuysse K., Simon F., Depaepe M., *The Place of History in Teacher Training and in Education. A Plea for an Educational Future with a History, and Future Teacher with Historical Consciousness*, «International Journal for Historiography – IJHE», 5, 2015, pp. 57-69.
- Viñao Frago A., *La historia material e immaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación*, «Educação», 35, 1, 2012, pp. 7-17.
- Yanes-Cabrera C., Meda J., Vinao A. (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017.

Nicola Tenerelli*, Alessandro Barca**

The visit to the War Memorial in Bari. Learning History as direct memory***

ABSTRACT: The decision to consider the Military War Memorial of the Fallen Overseas in Bari as a place for a concrete exercise of Public History starts from the desire to support “the paradigm of participatory action research [...] a research modality that for the pedagogical field has been the privileged reason of contact with the territory, of building a relationship of collaboration and training especially with schools, museums, associations and territorial bodies” (Manifesto of the Public History of Education, 2020, point 2). This includes the path that was implemented with the Licei Cartesio in Trigiano, whose final year students were invited to actively participate in and rediscover a place that was familiar to them but not really known.

KEYWORDS: caduti d'oltremare, public history, Bari, Sacrario.

Introduzione

Lo spaccato di *Public History* che il Sacrario di Bari offre è l'emblema dell'estrema complessità della Storia, nonché palestra per una rinnovata metodologia didattica: «Appare ormai definitivamente chiuso il periodo che assegnava alla Storia un ruolo e una funzione universalmente riconosciuti, non

* Nicola Tenerelli è docente di Storia e Filosofia; dottore di ricerca in Scienze delle Relazioni Umane collabora con l'Università Aldo Moro di Bari; dirige l'open journal di scienze pedagogiche «Didaskaloi». ORCID: 0009-0003-0430-225X, nicola.tenerelli@uniba.it.

** Alessandro Barca è ricercatore di Didattica generale presso l'Università Telematica Pegaso. Dottore di ricerca in Progettazione e valutazione dei processi educativi presso l'Università di Bari Aldo Moro. Tematiche di ricerca: nuove modalità di apprendimento della lettura e della scrittura attraverso le nuove tecnologie, narrazioni multimodali. ORCID: 0000-0002-9796-6746, alessandro.barca@unipegaso.it.

*** Nicola Tenerelli ha scritto i Paragrafi 1,2,3 e le Conclusioni. Alessandro Barca ha scritto i Sottoparagrafi 3.1, 3.2, 3.3.

Si ringraziano il tenente colonnello Donato Marasco e il tenente colonnello Cosimo De Libero.

solo nell'ambito scolastico; si è aperto un momento presente che richiede un impegno di tipo diverso, anche sul fronte della comunicazione»¹.

Come i giovani dei Licei Cartesio di Triggiano hanno dichiarato, solitamente la conoscenza delle vicende del passato si costruisce in modo meccanico, a causa della necessità di sintesi e della metodologia di studio offerta dai manuali di Storia.

La visita al Sacrario di Bari spezza l'apoditticità scolastica della Storia, soprattutto, perché è un luogo capace di restituire vitalità al processo di apprendimento delle vicende passate, grazie al carico di emotività che si avverte camminando tra le urne. Quelle salme, raccolte dai vari scenari di guerra, rimandano a infinite vicende umane, ulteriori alla retorica del “sacrificio per la patria” con cui tutti i soldati vengono surrettiziamente ammantati e omogeneizzati.

Nel Sacrario dei Caduti assieme a resti mortali ci sono infiniti racconti che, se riportati in vita, possono costituire una sincrasi culturale di valore storico e pedagogico: vicende di padri e figli, di intellettuali e artigiani; ci sono anche anti modelli, come il criminale di guerra Cujuli, e una sola donna, Maria Boni, medaglia d'oro al valor militare.

Il Sacrario dei Caduti d'Oltremare di Bari è un ipertesto in grado di trasferire nei giovani la conoscenza delle vicende del passato, ricostruendole con una memoria diretta che suggestioni la ricerca finalizzata a una lettura critica.

1. I luoghi della storia pubblica come ipertesti

Dal Sacrario di Bari, che accoglie i corpi di soldati caduti durante la Seconda guerra mondiale, si vede il mare. Sono custoditi i resti di oltre 75 mila militari italiani uccisi tra il 1940 e il 1945; la maggior parte di loro non è stata riconosciuta e resta ignota.

Come il Redipuglia di Gorizia – il grande monumento cimiteriale che dal 1938 custodisce i resti di centomila caduti della prima guerra mondiale – anche l'Ossario militare di Bari rappresenta un tributo alla memoria dei tanti giovani che persero la vita durante le guerre del novecento.

Ad occuparsi della ricerca, recupero, eventuale rimpatrio e definitiva sistemazione dei caduti nonché della custodia, gestione e valorizzazione dei sepolcreti e delle zone monumentali in Italia e all'estero è il Commissariato generale per le onoranze ai caduti – Onorcaduti –, un organo del Ministero della difesa

¹ G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public history of education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, p. IX.

istituito nel 1919²; il Commissariato generale si occupa della gestione di tutti i monumenti e dei cimiteri dedicati ai caduti italiani, tantissimi eretti fuori dai confini nazionali³.

È sorprendente scoprire quanti siti cimiteriali vengano curati da Onorcaduti per mantenere vivo il ricordo dei soldati uccisi in guerra. Tali luoghi dovrebbero assumere il valore di testimonianza e consapevolezza per i giovani, poiché contribuiscono a rappresentare il momento storico e denunciare la follia politica che produce la guerra.

Come ogni luogo in cui è condensata la Storia, anche l'Ossario di Bari si offre come un ipertesto non solo per gli innumerevoli risvolti narrativi, ma anche per la variegata valenza pedagogica che si può trarre, conducendo gli studenti a visitare i campi dove riposano i soldati caduti: un cimitero di soldati è luogo in cui si sperimenta la miseria della guerra, luogo dove oltre ogni propaganda sono sepolti gli sconfitti per davvero, al di là della loro volontaria e/o ideologizzata partecipazione.

Portare gli studenti a visitare un cimitero di caduti dedicato alle vittime italiane della seconda guerra mondiale offre l'occasione per decodificare la guerra stessa, epurandola da ogni velleitaria volontà propagandistica di recupero *ex post* delle decisioni e delle scelte politiche che l'avevano determinata al fine di giustificare future guerre: dalla seconda guerra mondiale anche i presunti valori morali degli italiani uscirono sconfitti e questo rende vana ogni giustificazione ideologica.

Giunti presso il Sacrario di Bari, l'occasione che invita i visitatori a riflettere è immediata; all'ingresso appare una scritta che celebra il sacrificio della propria vita per gli altri, il concetto più abusato della retorica della guerra; a guisa di manifesto la scritta ammonisce: «Visitatore rispetta questo luogo. Ricordati che coloro che qui riposano si sono sacrificati anche per te».

Il Sacrario di Bari si è rivelato strumento pedagogico utile per smascherare ogni velleità propagandistica; le decine di migliaia di caduti che restano in quel luogo sono la contraddizione esplicitata della contrabbadata utilità della guerra; sono la tangibile considerazione della bramosia di potere che trascina nell'ineluttabilità della morte tante giovani vite.

A una riflessione più attenta, il Sacrario è il monumento che celebra il mo-



Fig. 1. Ingresso del Sacrario-Ossario dei Caduti d'Oltremare di Bari

² Per approfondimenti consultare il sito «Ministero della Difesa», URL: <https://www.difesa.it/Il_Ministro/ONORCADUTI/Pagine/default.aspx> [ultimo accesso: 05-11-2024].

³ Cfr. L. Bregantin, B. Brienza, *La guerra dopo la guerra. Sistemazione e tutela delle salme dei caduti dai cimiteri al fronte ai sacrari monumentali*, Padova, Il Poligrafo, 2015.

mento peggiore per la dignità nazionale, calpestata sia dalla sconfitta fascista spacciata per armistizio l'8 settembre 1943 dal governo Badoglio, sia dal dramma della guerra tra italiani mistificata come occupazione nazista.

Ulteriore rinforzo all'efficacia pedagogica della visita al Sacrario di Bari, la consapevolezza che gli ossari siano ricolmi dei resti di giovani strappati all'esperienza della leggerezza della vita e alla felicità per divenire potenziali e fantomatiche macchine di distruzione – se mai davvero quei soldati abbiano perso sia la coscienza del senso della vita, sia l'ontologica paura della morte –.

Dopo aver visitato l'Ossario, tutta l'aneddotica che la storia italiana ha fatto fiorire sin dal risorgimento per accreditare la guerra appare non soltanto una teoria consolatoria ma addirittura una beffa, propinata alla moltitudine per giustificare le decisioni guerrafondaie di una *élite* incurante delle vite dei cittadini.

Non è mai banale o scontato ricordare che i morti che riposano nel più grande cimitero militare italiano della Seconda guerra mondiale non sono deceduti per difendere i confini della Patria. Sono morti oltrefrontiera in una guerra voluta per conquistare popoli e territori. Una guerra imperialista ai danni di alcuni paesi africani – dall'Abissinia alla Libia – ma anche una guerra d'invasione che il Regno d'Italia e i suoi soldati consumarono ai danni di francesi, albanesi, jugoslavi, greci e russi dal 1939, imitando l'azione al nord Europa dell'esercito nazista.

Quei soldati morti furono il risultato del velleitario progetto di grandezza che avrebbe voluto trasformare il Mediterraneo nel lago d'Italia in virtù del «nuovo ordine Mediterraneo» bramato da Mussolini – così lo definì lo storico Rodogno –⁴.

2. La realizzazione dell'Ossario di bari

Il Sacrario dei Caduti d'Oltremare è un luogo di ordine e tranquillità, malgrado la dinamicità del contesto, molto abitato. Vi si accede attraversando un prato ben curato; poi, salendo sulla scalinata che porta alle urne, ci si può voltare in direzione dell'Adriatico, distante circa un chilometro, intuito al di là dell'immancabile linea ferroviaria che nel sud Italia costeggia il mare.

Superata la scalinata si accede a un grande cortile, una sorta di chiostro ai cui lati sinistro e destro si trovano le lastre bronzee dei colombari, che ricoprono la struttura fino all'alto soffitto.

Le urne dei soldati riconosciuti sono divise per luogo di provenienza: Albania e Jugoslavia e Grecia; Africa settentrionale e Africa orientale.

⁴ Cfr. D. Rodogno, *Il nuovo ordine mediterraneo. Le politiche di occupazione dell'Italia fascista in Europa (1940-1943)*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003.

Al di sotto del cortile, in una crip-
ta, sono conservati i resti dei soldati
non identificati, il Milite Ignoto.

Sin dall'agosto del 1952, Onorcaduti bandì un concorso pubblico per la progettazione di un «grandioso Monumento-Ossario nel parco della Rimembranza in Roma da destinare alla tumulazione delle Salme dei Caduti che, nel corrente anno, verranno rimpatriate dalla Grecia»⁵.

Le salme dei militari italiani dece-
duti in Grecia sarebbero dovute arri-
vare al porto di Bari. Il commissario
responsabile di Onorcaduti, il genera-
le Francesco Verdoja, con la collaborazione del governo del capoluogo pugliese
ripose le urne dei militari italiani presso il cimitero cittadino di via Crispi, in
attesa della costruzione di un Monumento-Ossario a Roma.

Ben presto ci si rese conto che il parco della Rimembranza – realizzato a Roma alla fine della Prima guerra mondiale in onore dei garibaldini guidati dai fratelli Cairoli, caduti all'interno dell'area di villa Glori nel 1867 – sarebbe stato troppo piccolo per dare sepoltura a oltre trentamila soldati italiani, cifra iniziale che secondo Onorcaduti erano rimasti vittime sui fronti di Grecia e Albania.

Il sindaco di Bari, l'avvocato Francesco Chieco, capitano dell'esercito du-
rante la seconda guerra mondiale, aderente al Partito nazionale monarchi-
co, in unità di intenti col Movimento Sociale Italiano, ufficializzò in seguito la disponibilità della città ad accogliere definitivamente le salme dei militari italiani, affermando che «motivi di ordine sentimentale consiglierebbero di erigere tale Ossario in Puglia [...] in cui riposerebbero le Spoglie dei militari italiani, che sparsero il loro eroico sangue sulle terre oltre l'Adriatico, dovreb-
be, per uguale rapporto sentimentale, essere costruito in questa nostra Terra,
che guarda quel mare e spinge al di là il suo sospiro sentimentale»⁶.

Anche il democristiano Antonio Carcaterra, sottosegretario all'Industria e Commercio nel governo De Gasperi VII, indirizzò al generale Verdoja una lettera prega di patriottismo per convincerlo a «tenere nella dovuta consi-



Fig. 2. Elenco sintetico dei caduti presso il Sacrario-Ossario dei Caduti d'Oltremare di Bari

⁵ A. Giuseppini, *I Caduti d'oltremare. Del perché Vincenzo Cujuli comandante del campo di concentramento di Arbe è sepolto nel Sacrario di Bari*, 2021, URL: <https://campifascisti.it/file/I%20caduti%20d_oltremare.pdf> [ultimo accesso: 05-11-2024].

⁶ Cfr. S. Paparella, *Obiettivo 2015, ripartizione segreteria generale, pos affari generali e gestione documentale*, sito «Comune di Bari», 2016, URL: <<https://www.comune.bari.it/documents/20181/424989/I+consigli+comunali+di+Bari+dal+1946.pdf/5d62082c-a73f-4590-b987-2dc6047a75bb>> [ultimo accesso: 05-11-2024].

derazione il desiderio delle genti di Puglia e disporre in modo che il Sacrario Ossario venga costruito in quella terra, che costituisce l'estremo lembo della Patria verso le zone in cui i nostri soldati versarono il loro sangue»⁷.

Nel frattempo, i deputati Giovanni Roberti e Arturo Michelini, esponenti M.S.I., in una interrogazione parlamentare al ministro della difesa Randolfo Pacciardi – repubblicano e antifascista – chiesero il perché non si potesse assecondare il desiderio unanime del consiglio comunale di Bari, affinché si costruisse un monumento ossario nazionale dedicato ai caduti d'oltremare nell'ultima guerra in quel luogo dove già venivano riposte le salme.

Il ministro Pacciardi, sentito il presidente del consiglio De Gasperi, in una intervista rilasciata al senatore Renato Angiolillo, direttore e fondatore del quotidiano *Il Tempo*, l'11 dicembre 1952 annunciò la sua decisione: il «Sacrario dei caduti d'Oltre Adriatico» si sarebbe fatto a Bari e avrebbe accolto tutte le salme dei caduti d'oltremare, non solo quelle già rimpatriate dalla Grecia e dall'Albania, perché Bari «è sita sulle sponde di quel mare che guarda i territori ove caddero i valorosi»⁸.

Sulla Gazzetta ufficiale del 16 gennaio 1953 venne pubblicato il bando di concorso⁹ per il progetto di un sacrario-ossario per la sistemazione definitiva in patria dei caduti italiani oltremare, nella città di Bari.

Emblematico delle vicissitudini tutte italiche a cui le opere pubbliche sembrano destinate, dopo la convergenza tra i partiti circa la richiesta di fare di Bari la sede del monumento, in seguito si dovette assistere alla disputa per l'indicazione del sito su cui far sorgere l'ossario.

Servì un anno per proclamare quale vincitore del concorso il progetto dell'architetto Antonino Manzone – presentò il plastico di una struttura circolare con al centro un'alta torre, dal costo previsto di 340 milioni di lire –¹⁰.

Il comune di Bari, che si era inizialmente impegnato a fornire un'area demaniale a costo zero, dopo aver indicato tre-quattro ubicazioni possibili, scelse una zona privata che necessitò l'espropriazione dei terreni, con aggravio di tempi e di costi.

Intanto le salme dei caduti aumentavano¹¹. Nel 1960 il ministro della difesa Giulio Andreotti accolse ancora i resti di quasi quattromila italiani caduti sul fronte greco-albanese, provenienti dall'Albania. Il *Corriere della Sera* raccontò

⁷ Giuseppini, *I Caduti d'oltremare*, cit.

⁸ *Ibid.*

⁹ Documento, *Concorso per un Sacrario – Ossario per la sistemazione definitiva in Patria dei caduti italiani di oltremare – Bari – 1953-1954 (7 settembre 1953 – 2 agosto 1954)*, «archimista.it» Regione Lombardia, URL: <<https://lombardiarchivi.serviziirl.it/fonds/18352/units/168074>> [ultimo accesso: 05-11-2024].

¹⁰ Giuseppini, *I Caduti d'oltremare*, cit.

¹¹ Redazionale, *Bari: Cerimonia per accogliere le salme dei caduti di Cefalonia...*, Istituto Luce, 3 marzo 1953, <<https://patrimonio.archivioluce.com/luce-web/detail/IL5000024470/2/2-bari-cerimonia-accogliere-salme-caduti-cefalonia-cui-partecipano-einaudi-e-i-due-vicepresidenti-camere.html&jsonVal=>>> [ultimo accesso: 05-11-2024].

che dopo lo sbarco, le cassette, sistemate su una decina di carri dell'esercito furono fatte transitare per le principali via della città di Bari, ricevendo l'omaggio della folla in mesto raccoglimento¹².

In una intervista pubblicata il 24 luglio 1962 sulla Gazzetta del Mezzogiorno, il generale Domenico Bandini diede conto delle difficoltà da superare per riportare le salme in patria. Il governo albanese concesse solo nel 1958 agli italiani di avviare le ricerche dei corpi sparpagliati nelle zone di battaglia, «cimiteri e le tombe sparse per chilometri, in territori aspri, a volte accessibili soltanto con i muli. La maggior parte delle ossa non avevano nessun segno che potesse aiutarci ad identificarle e ricomporle». Secondo Bandini, ben ventisimila corpi sarebbero stati recuperati in quelle circostanze¹³.

Per accelerare la realizzazione e superare i veti incrociati, si giunse al compromesso di cestinare il progetto iniziale, impegnando nella realizzazione del monumento i tecnici di Onorcaduti, il generale Arnaldo Tizi e l'ingegnere Giuseppe Triggiani, che portarono avanti una loro proposta architettonica¹⁴.

La posa della prima pietra avvenne il 10 dicembre 1967. Quel giorno, L'inaugurazione ufficiale del Sacrario dei Caduti d'Oltremare spettò a Giuseppe Saragat, primo presidente socialdemocratico della repubblica. Il suo discorso fu inevitabilmente condito dalla solita retorica del sacrificio per la patria, pietà per i morti e ripudio della guerra: «Qui verranno le madri e le spose, verranno i padri, i fratelli, i figli a portare loro il tributo del proprio affetto»¹⁵.

3. La visita al Sacrario di Bari: oltre la retorica della guerra

Coloro che si recano in visita al Sacrario ricevono un opuscolo dove si evidenzia la presenza anche di un piccolo ma prezioso museo creato «per ricordare degnamente il sacrificio dei Caduti delle precedenti guerre coloniali, ora riuniti nel Sacrario», e per rievocare «gli sviluppi dell'espansione coloniale italiana in Eritrea, Somalia, Tripolitania e Cirenaica»¹⁶.

¹² Giuseppini, *I Caduti d'oltremare*, cit.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ Cfr. «Gazzetta del Mezzogiorno» del 4 Novembre 1962. I progetti sono conservati presso l'Archivio del Ministero della Difesa, Commissariato Generale per le Onoranze ai Caduti, siti in Piazza della Marina 4, Roma. Copia dei progetti sono stati visionati dagli Autori presso l'Archivio del Sacrario dei Caduti d'Oltremare, Bari.

¹⁵ G. Saragat, *Intervento all'inaugurazione del nuovo Sacrario dei caduti d'oltremare, Bari, 10 dicembre 1967*, «Portale storico della Presidenza della Repubblica», URL: <<https://archivio.quirinale.it/aspr/viaggi-in-italia/EVENT-001-003395/presidente/giuseppe-saragat>> [ultimo accesso: 05-11-2024].

¹⁶ L'opuscolo è scaricabile on line; Documento, *Sacrario dei Caduti d'Oltremare-Bari*, sito «Ministero della Difesa», 2002, URL: <https://www.difesa.it/Il_Ministro/ONORCADUTI/Pubblicazioni/Pieghevoli/Documents/Bari.pdf> [ultimo accesso: 05-11-2024].

Nel museo, sono esposte al pubblico tutte le divise delle due guerre, armi di ogni tipo, tanti pannelli che esaltano le opere costruite nelle colonie, mappe storiche con confini che non esistono più. Non ci sono riferimenti circa le brutalità commesse dall'esercito Regio, le fucilazioni e i villaggi distrutti, l'utilizzo dei gas chimici, i campi di concentramento italiani per donne e bambini.

Il Sacrario di Bari è il luogo istituzionale dove figure pubbliche celebrano le date simbolo della Repubblica – il 4 novembre, il 2 giugno, il 25 aprile –; è altresì il punto di riferimento delle associazioni partigiane, degli istituti di storia della resistenza, di tanti studenti e insegnanti, luogo dove i parenti dei caduti in guerra si recano, sempre meno frequentemente, per commemorare i loro cari.

È altresì necessario mettere in evidenza che quel luogo non è rappresentativo solo dei giovani italiani uccisi a Cefalonia dalla furia vendicativa nazista, ma anche di tanti che sono stati essi stessi sopraffattori e protagonisti di efferte violenze. Occorre far sapere che solo pochi, tra quei giovani sepolti a Bari, possono essere assimilati all'innocente monello lombardo di De Amicis che inerme e sprezzante del pericolo viene ucciso dai cecchini austriaci.

Consegnare la verità storica di quei morti alle generazioni non vuol dire fare revisionismo ma contrapporsi alla retorica della guerra mascherata da patriottismo politicamente corretto: «I saperi storici, e in particolare storico-educativi, possono infatti svolgere una importante funzione culturale. In particolare, possono contribuire efficacemente alla decostruzione dei pregiudizi [...]»¹⁷.

Portare gli studenti nell'Ossario dei Caduti d'Oltremare di Bari è un'esperienza importante anche per i docenti. Un meditativo silenzio e una calma ponderata diventano padroni di giovani e anziani che si lasciano guidare, magari inconsapevolmente, dal messaggio dall'ennesimo epitaffio, l'unico che faccia riferimento al profondo significato di *pietas*, che recita: «La maestà solenne del luogo non è veduta per gli occhi se prima non è sentita nel cuore».

La scelta di considerare il Sacrario Ossario Militare dei Caduti d'Oltremare di Bari quale luogo per una pratica di *Public History*, è partita dalla volontà di «assecondare il paradigma della ricerca-azione guidata»; una modalità di ricerca che in ambito pedagogico rappresenta un motivo privilegiato di «contatto con il territorio, di costruzione del rapporto di collaborazione e formazione soprattutto con le scuole, i musei, gli attori associativi e gli enti locali»¹⁸.

Gli studenti dei Licei Cartesio di Triggiano, accompagnati da chi scrive tra le urne dei caduti, sono stati capaci di trasformare la consueta rappresentazione della Storia, intesa come mera disciplina scolastica: solitamente la cono-

¹⁷ Cfr. Documento, *Il Manifesto della Public History Italiana*, VERSIONE 1, 22 febbraio 2020, URL: <https://aiph.hypotheses.org/files/2021/01/Manifesto_PHofEducation_versione_04-01-21-def.pdf> [ultimo accesso: 15-01-2024].

¹⁸ *Il Manifesto della Public History Italiana*, cit.

scenza delle vicende del passato viene accettata dai giovani in modo meccanico, con l'obbiettivo di sintetizzare un sapere minimo, assecondando la metodologia di studio offerta dai manuali di Storia¹⁹.

La visita al Sacrario di Bari spezza il determinismo scolastico della Storia – dal punto di vista metodologico e didattico – poiché quel luogo consente di restituire vitalità al processo di apprendimento delle vicende passate che si manifesta, innanzitutto, grazie al carico di emotività che si avverte camminando tra le urne. La relazione diversa che si instaura è palpabile: i giovani entrano nella Storia invece che esserne fruitori passivi.

Quei corpi raccolti nell'Ossario rimandano a infinite vicende umane, ulteriori alla retorica del “sacrificio per la patria”, etichetta con la quale tutti i soldati morti vengono surrettiziamente ammantati; quei soldati subiscono un torto ulteriore proprio allorquando, sotto l'etichetta di *eroi*, vengono omogeneizzati facendo perdere l'individualità che la loro sia pur breve vita ha posseduto.

Sono le *microstorie*²⁰ che recuperano il senso profondo dell'agire umano, rendendo importanti le azioni e le vite di ogni essere umano, anche se non hanno necessariamente suscitato vasto clamore.

Attraverso le microstorie si rompono le categorie di compattezza della storiografia – la guerra e l'esercito, il coraggio e il sacrificio, la vittoria o la sconfitta – che impediscono la riflessione e inibiscono la lettura della complessità della Storia, così come della Vita; rispetto all'appiattimento narrativo e alla distanza con cui la disciplina viene generalmente insegnata, le microstorie rappresentano un antidoto poiché permettono la riscoperta del valore pedagogico che assume ogni piccola vicenda narrata.

Nel Sacrario dei Caduti assieme a quei resti mortali ci sono infiniti racconti che, se riportati in vita, possono costituire una sincrasi culturale di valori storici e pedagogici: vicende di padri e figli, di intellettuali e contadini, di giusti e malfattori.

Agli studenti del Cartesio in visita furono offerti, tra i tanti possibili, alcuni



Fig. 3. Scalinata del Sacrario-Ossario dei Caduti d'Oltremare di Bari

¹⁹ Documentazioni, foto, verbali sono presso l'*Archivio dei Licei Cartesio*, Triggiano, Bari.

²⁰ *Microstorie* è il titolo della collana editoriale Einaudi, diretta da C. Ginzburg e G. Levi. Muovendosi dall'esperienza della rivista «Les Annales», furono edite un paio di decine di titoli dal 1981 al 1991 con una visione della storia centrata sul racconto di fatti locali e/o di personaggi meno conosciuti, comunque emblematici delle vicende umane.



Fig. 4. Gli studenti dei Licei Cartesio di Triggiano nell'androne dell'Elenco dei Caduti.

spunti interpretativi ulteriori all'esegesi immediatamente guerresca, che pur il luogo ispira, grazie alla conoscenza di personaggi che ebbero vite tra loro emblematicamente diverse, seppur si ritrovino sepolti nello stesso ossario.

Tra le tante sepolture, gli studenti furono invitati a ricercare e riflettere su personaggi antitetici – il criminale di guerra, Vincenzo Cujuli, e l'unica donna sepolta, Maria Boni, medaglia d'oro al valor militare – e a comprendere una vicenda legata a notizie di cronaca.

3.1 Funzione pedagogica della Microstoria: Vincenzo Cujuli, il criminale di guerra

Il gruppo di lavoro che ruota attorno al centro di documentazione Campi Fascisti²¹ ha svelato che sin dal 31 maggio 1971 nel Sacrario barese furono tumulati i resti del tenente colonnello dei carabinieri Vincenzo Cujuli; la sua urna è collocata nel Settore 5 (Jugoslavia) loculo M1.

La scheda personale del tenente colonnello Cujuli, conservata presso l'Archivio Storico dell'Ufficio Storico del Comando Generale dell'Arma dei Carabinieri (ASUSCGCC) mette evidenza che, in quanto comandante del campo di concentramento di Arbe, con l'armistizio ebbe l'ordine di collaborare con

²¹ *I campi fascisti*, è il centro di documentazione on line dei luoghi del fascismo; centinaia sono i documenti disponibili sul campo di concentramento Arbe-Rab al sito www.campifascisti.it

i partigiani jugoslavi ma che questi lo fucilarono il 12 settembre 1943²². Fu sepolto poi sull'isola di Rab, nel cimitero di Kampor.

Il campo di concentramento per civili di Arbe (Rab in croato), gestito dall'esercito italiano dal luglio 1942 fino all'8 settembre 1943, senza timore di smentita fu il peggior luogo di internamento italiano della Seconda guerra mondiale. Nel campo morirono almeno millecinquecento persone, tra cui circa duecento bambini²³.

Gli internati, soprattutto sloveni e croati accusati di dare sostegno ai partigiani, videro i loro villaggi distrutti e dati alle fiamme; subirono vessazioni di ogni tipo dagli italiani e dal loro comandante, Vincenzo Cujuli; il colonnello era un fervente fascista che girava il campo con un grosso cane e col frustino sottobraccio, punendo ingiustificatamente e sottraendo cibo e denaro ai prigionieri, come tanti testimoni ricordano.

Il campo di Arbe assunse per un lungo periodo carattere provvisorio; era una tendopoli dove donne, bambini e anziani mal equipaggiati lottavano col freddo e col fango.

Sulle circostanze della morte di Cujuli la testimonianza più attendibile è quella di Anton Vratuša, sloveno che fu primo ministro della Slovenia dal 1978 al 1980²⁴. Secondo il racconto di Vratuša, il colonnello Cujuli si sarebbe suicidato tagliandosi le vene prima di subire il processo; il suo corpo venne poi sepolto all'ingresso del cimitero del campo di Arbe affinché – come riferito da Ivo Barič, custode del memoriale del campo – i parenti delle vittime potessero calpestare la sua sepoltura ad ogni visita al camposanto. Successivamente la salma venne spostata in altro luogo dell'isola, fino al trasferimento definitivo a Bari nel 1971.

La considerazione che anche gli italiani abbiano gestito campi di concentramento rappresenta un inedito per i manuali di storia in uso nelle scuole. Per l'immaginario degli studenti, i campi di concentramento coincidono solo col nazismo e la shoah; il campo di concentramento italiano offre uno spaccato della seconda guerra mondiale e della propria nazione che induce i giovani a una profonda riflessione – le foto dei prigionieri straziati sono identiche a quelle dei più famigerati *lager* nazisti²⁵ –.

Occorre evidenziare che ad Arbe c'è un memoriale monumentale come quello barese dove riposano i corpi delle vittime del campo di concentramento

²² Documento, *Scheda autobiografica del tenente colonnello Vincenzo Cujuli, comandante del campo di concentramento di Rab*, centro di documentazione «I campi fascisti», senza data, URL: <https://campifascisti.it/documento_doc.php?n=785> [ultimo accesso: 05-11-2024].

²³ Cfr. F. Potočnik, *Il campo di sterminio fascista: l'isola di Rab*, Torino, ANPI, 1979.

²⁴ Cfr. A. Vratuša, *Dalle catene alla libertà. La "Rabska brigada", una brigata partigiana nata in un campo di concentramento fascista*, Udine, Kappa Vu, 2011.

²⁵ Cfr. G. Grazia, *Il campo della morte: l'isola di Arbe*, sito «Patria Indipendente», 6 marzo 2020, URL: <<https://www.patriaindipendente.it/longform/il-campo-della-morte-lisola-di-arbe/>> [ultimo accesso: 05-11-2024].

italiano, edificato nel 1953 dalla Jugoslavia: giammai un'istituzione o un'autorità italiana si è recata in quel luogo per un tributo.

Le uniche testimonianze della solidarietà italiana presso il memoriale di Arbe, in ricordo delle sofferenze e delle vittime del campo fascista, sono la targa di metallo che porta la firma della sezione di Trento dell'ANPI e la lapide dello storico Carlo Spartaco Capogreco e della Fondazione Internazionale Ferramonti²⁶.

Quanti italiani sanno dell'esistenza del campo di concentramento di Arbe e del memoriale per le vittime? Perché gli intellettuali e la cultura nazionale non riescono a dire tutta la verità sull'Italia fascista e sulla Seconda guerra mondiale?

Di fronte alla lastra del loculo di Vincenzo Cujuli, non dobbiamo nascondere ipocritamente di essere al cospetto dei resti di un uomo che i croati considerano un criminale di guerra perché ha invaso, deportato e ucciso il loro popolo. Quell'uomo col suo carico di nefandezze, in Italia riposa in un luogo definito sacro, assieme a coloro che si sono sacrificati [*sic!*] per la patria. Ennesimo paradosso su cui invitare i giovani a riflettere.

3.2 Funzione pedagogica della Microstoria: Maria Boni in Brighenti, crocerossina.

Nel Sacrario di Bari sono conservati i resti anche di alcuni caduti della prima guerra mondiale, due fra questi sono Maria Boni e di Costantino Brighenti, marito e moglie, entrambi medaglia d'oro al valore militare – la Boni fu la prima donna a ricevere tale onorificenza –.

La vicenda delle loro vite assume un valore emblematico e pedagogico: «La biografia rappresenta una modalità di lettura del passato attraverso la vita di un uomo, che diventa testimone del suo tempo, ‘evento centrale’ rispetto a tutti gli altri eventi. La narrazione di una vita si fonda infatti sul riconoscimento del ruolo del singolo individuo nelle vicende storiche e sulla valorizzazione delle idee, delle esperienze, dei sentimenti e delle passioni con cui egli ha affrontato i problemi del suo tempo»²⁷.

²⁶ Sulla lapide, posta il 12 settembre 1998 dalla Fondazione Ferramonti di Tarsia, è inciso (seppur con qualche errore grammaticale che fedelmente riportiamo): «In memoria di quanti negli anni 1942-43 furono internati, soffrirono e morirono per mano dell'Italia fascista». Cfr. C. S. Capogreco. *L'inferno e il rifugio di Arbe. Slavi ed ebrei in un campo di concentramento italiano, tra fascismo, Resistenza e Shoah*, «Mondo Contemporaneo. Rivista di Storia», 2, 2017, pp. 35-85.

²⁷ G. Zago, *La biografia nella storiografia e nella storiografia dell'educazione. Linee evolutive di un rapporto complesso*, «Espacio, Tiempo y Educación», 3, 1, pp. 203-234.

Maria Boni²⁸ nacque a Roma il 3 settembre 1868; si fidanzò da giovanissima col torinese Costantino Brighenti, di tre anni più grande, ufficiale dell'esercito regio. Follemente innamorata poté sposarsi solo all'età di 46 anni, nel 1914, poiché il marito aveva sempre ricoperto ruoli di comando all'estero, in Africa e in Cina. Decorato nel Gebel medaglia di bronzo al valor militare, promosso al grado di maggiore dal gennaio 1913, costituì il II battaglione libico col quale, dopo aver preso parte all'occupazione di Nufilia, nella Sirtica, passò a presidiare Tarhuna, dove la Boni lo raggiunse come infermiera. Nell'aprile 1915, aggravatasi la situazione politico-militare, l'infermiera Boni dovette separarsi dal marito, chiamato ad assumere il comando del presidio di Beni Ulid. I guerriglieri locali assediarono contemporaneamente le due località di Beni Ulid e di Tarhuna. Dopo un mese di assedio in cui Maria Boni curò incessantemente i feriti, le truppe di Tarhuna tentarono una fuga ma la colonna venne completamente massacrata. La crocerossina pur essendo stata colpita da un proiettile rifiutò le cure prodigandosi per i feriti, finché travolta nella mischia all'arma bianca finì ripetutamente trafitta, era il 18 giugno 1915. Il maggiore Brighenti nel frattempo era stato fatto prigioniero; liberato un anno dopo, quando seppe dell'uccisione della consorte si suicidò il 16 maggio 1916. Ricevettero entrambi una medaglia d'oro alla memoria per il valor militare l'11 febbraio 1917.

La Motivazione della medaglia per Maria Boni recita: «“Durante il lungo blocco di Tarhuna, fu incitatrice ed esempio di virtù militari; con animo elevatissimo e forte prodigò sue cure a feriti e morenti, confortandoli con infinite risorse della sua dolce femminilità. Il 18 Giugno 1915 seguendo il presidio che ripiegava su Tripoli, rifiutò risolutamente di porsi in salvo, volendo seguire le sorti delle truppe; più volte colpita da proiettili nemici mentre soccorreva feriti ed incuorava alla lotta, morì eroicamente in mezzo ai combattenti. Tarhuna, Maggio-Giugno 1915” – Decreto Luogotenenziale, 11 febbraio 1917»²⁹.

Offrendo agli studenti questo spaccato narrativo, incentrato sulle vite di questa coppia di coniugi, non si rompe solo il classico schema secondo il quale il coraggio è appannaggio degli uomini e delle imprese militari.

In passato, l'utilizzo a fini pedagogici delle biografie era servito quale esem-

²⁸ Cfr. F. Marella, *Al Sacrario Militare di Bari giace Maria Boni, la crocerossina Medaglia d'Oro al Valor Militare*, blog «Italia Vera», 8 marzo 2023, URL: <<https://italiaveranews.it/2023/03/08/al-Sacrario-militare-di-bari-giace-maria-boni-la-crocerossina-medaglia-doro-al-valor-militare/>>

[ultimo accesso: 15-01-2024]. Cfr.: Redazionale, *Brighenti Costantino*, sito Associazione Nazionale Combattenti FF.AA. Regolari Guerra di Liberazione, ANCFARGL Roma Capitale MOVM “Salvo D’Acquisto – Gastone Giacomini”, senza data, URL: <<https://www.combattentiliberazione.it/movm-grande-guerra-1915-1918/brighenti-costantino>>

[ultimo accesso: 05-11-2024].

²⁹ Redazionale, *Maria Boni Brighenti (1868-1915) la prima donna italiana M.O.V.M.*, sito «Associazione Nazionale Reduci e Combattenti», senza data. URL: <<https://www.combattentireduci.it/notizie/maria-boni-brighenti-1868-1915-la-prima-donna-italiana-m-o-v-m>>

[ultimo accesso: 05-11-2024].

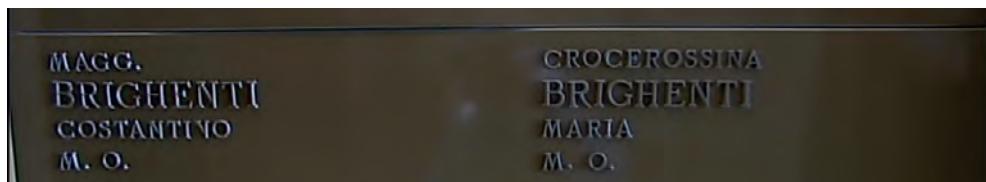


Fig. 5. Loculi dei coniugi Boni-Brightenti

pio emulativo a cui i giovani avrebbero dovuto rivolgersi. L'utilizzo funzionale di tale strategia di insegnamento della storia, che attraverso personaggi famosi avrebbe dovuto insegnare i valori, ha subito un netto ridimensionamento con l'avvento della repubblica e con la costruzione della comunità italiana secondo il principio democratico di pariteticità.

L'uso a fini pedagogici della storia delle biografie deve essere riscoperto in modo nuovo, poiché conserva una potenzialità di sviluppo che andrebbe esperita³⁰. Non si tratta di attingere alle biografie con un fare didascalico ma riconoscendo che ogni essere umano sia portatore di idee e attività che possono essere conosciute e vagliate criticamente.

Tutti i soggetti sono emblematici portatori di considerazioni e azioni che posseggono una valenza pedagogico-educativa e offrono una comunicazione sia intimistica e coscienziale, sia empirica e situazionale. Partendo dal contesto storico imprescindibile nel quale i protagonisti prescelti operano, appare possibile permettere agli studenti di rivivere inedite situazioni vitalistiche calandosi nelle biografie più dissimili, per scoprire surrogati di esperienze di vita su cui riflettere.

Ogni personaggio si rivela nella sua indissolubile individualità, offrendo la propria vita come lascito esperienziale a cui le nuove generazioni possono attingere.

Nella fattispecie dei coniugi Boni-Brightenti tante sono le direzioni di ricerca che vengono sollecitate. Innanzitutto hanno entrambi ricevuto medaglie offerte per imprese destinate alla sconfitta, addirittura alla morte suicida; la vicenda amorosa prorompe con tutto il potenziale narrativo in cui la guerra fa solo da sfondo; la ricerca di un senso rispetto alle velleità imperialiste a cui i protagonisti appaiono soggiogati, trascinati in una terra sconosciuta – luoghi che dovrebbero essere geograficamente individuati –; la considerazione del ruolo femminile nel contesto guerresco rispetto all'immaginario collettivo coeve, posto che sul suo loculo Maria è tutt'oggi individuata col solo cognome del marito.

³⁰ Cfr. G. Chiosso, R. Sani, *Dizionario biografico dell'educazione*, Milano, Tipografica, 2014.

Tante sono le domande possibili e gli stimoli a cui i giovani possono riferirsi, affinché si calino nelle vicende storiche per attualizzarle in forza delle proprie prerogative e aspettative.

3.3 *Funzione pedagogica della Microstoria: il significato di XMAS*

I giovani liceali del Cartesio sono stati posti di fronte a una vicenda recente legata ad alcuni caduti presenti nell’Ossario.

Il 13 novembre 2019, nel Sacrario di Bari furono seppelliti ventisette militari italiani, i cui corpi erano stati recuperati nel maggio precedente in una fossa comune in Croazia, precisamente nel cimitero di Ossero, sull’isola di Lussino³¹. Un evento reso possibile dal continuo lavoro di ricerca svolto dal Commissariato Generale per le Onoranze ai Caduti³².

I militari facevano parte della X flottiglia MAS nata nel 1939; si trattava di un reparto di mezzi d’assalto della Marina italiana: il significato iniziale dell’acronimo – Motoscafi Armati di Siluri – fu presto dimenticato per assumere il più carismatico motto dannunziano *Memento Audere Semper*.

Nel maggio 1943 il comando della X MAS fu assunto da Junio Valerio Borghese – autore del tentato golpe del 1970 – il quale, dopo l’8 settembre, ne fece una formazione militare autonoma per continuare a combattere al fianco del Terzo Reich. Da quel momento la Decima si impegnò soprattutto nella lotta contro i partigiani.

La X Divisione MAS si arrese il 26 aprile 1945 ai rappresentanti del Comitato di Liberazione Nazionale nella caserma di piazzale Fiume, l’attuale piazza della Repubblica, a Milano.

I resti di questi ventisette combattenti, tratti da una fossa comune, furono però sepolti a Bari come milite ignoto, malgrado di loro si sapessero tutte le generalità e le circostanze³³.

Il cappellano militare Santo Marcianò, nella sua omelia, parlò di «Cerimonia di traslazione dei resti mortali di ventisette militari caduti nella 2^a Guerra Mondiale» e di «caduti ignoti», senza mai un esplicito riferimento al fatto che quei giovani sepolti nel Sacrario di Bari avessero agito in maniera difforme ai

³¹ G. Campione, *Nel Sacrario militare di Bari tumulate le salme di 27 soldati fucilati in Croazia*, quotidiano «Gazzetta del Mezzogiorno», 12 novembre 2019.

³² Archivio del Ministero della Difesa, Commissariato Generale per le Onoranze ai Caduti, cit.

³³ Cfr. F. Biloslavo, *Un nome ai marò*, settimanale «Panorama», 29 novembre 2022. Cfr. Redazionale, *Bari 13 novembre 2019 ventisette militari della R.S.I. massacrati dai partigiani titini e seppelliti come “ignoti”*, blog «Italiani in guerra», URL: <<https://italianiinguerra.wordpress.com/2019/11/13/ventisette-militari-della-r-s-i-massacrati-dai-partigiani-titini-e-seppelliti-come-ignoti/>> [ultimo accesso: 15-01-2024].

valori e agli ideali espressi dai soldati dell'Esercito Italiano, che dopo l'armistizio, avevano continuato a riconoscersi nel Re e nello Statuto³⁴.

La rivelazione che militari italiani e *repubblichini* si siano ritrovati sepolti l'uno a fianco dell'altro, proponeva agli studenti del Cartesio l'ennesimo paradosso su cui riflettere.

La disputa sulle ventisette salme traslate presso il Sacrario di Bari contribuiva a spiegare meglio ai giovani anche alcuni avvenimenti di cronaca recentissima: la cacciata dell'attore Enrico Montesano da un programma RAI – era apparso con una maglietta inneggiante alla X MAS³⁵ –; le polemiche sorte attorno alle installazioni per augurare il Buon Natale che campeggiavano in molte città pugliesi – *Merry XMAS* invece di *Christmas*³⁶ –.

Ancora una volta, la visita ai Caduti diveniva per gli studenti l'occasione per comprendere alcune vicende storiche e, soprattutto, per porsi domande sul valore emblematico della vita e comportamenti che quei morti incarnano.

4. Conclusioni

Il presente saggio racconta un'esperienza di insegnamento della Storia come *memoria diretta* che muove da alcune considerazioni ineludibili:

- 1) la storia intesa come storiografia è una disciplina di servizio, la cui conoscenza in chiave sintetica ed *événementielle* risulta fondamentale per la vita produttiva e sociale dei cittadini;
- 2) ogni attività umana si muove e si nutre di presupposti storici, fondamenti di storia pubblica – *Public History* – che meritano di essere riscoperti e insegnati: toponomastica e monumenti, usi e costumi, modi di dire e consuetudini³⁷;

³⁴ S. Marcianò, *Omelia*, sito «Ministero della Difesa», 13 novembre 2019, URL: <https://www.difesa.it/Primo_Piano/Documents/2019/Novembre/Omelia_13_novembre_2019.pdf> [ultimo accesso: 15-01-2024].

³⁵ Cfr. F. Raiola, *Cos'è la X Mas e perché Montesano è stato cacciato da Ballando con le stelle per una maglia*, «fanpage.it» 14 novembre 2022, URL: <<https://www.fanpage.it/cultura/cose-la-x-mas-e-perche-montesano-e-stato-cacciato-da-ballando-con-le-stelle-per-una-maglia/>> [ultimo accesso: 15-01-2024].

³⁶ Cfr.: Redazionale, *Lecce, foto davanti alla scritta Xmas. Polemiche sulla consigliera di Forza Italia: Sdogana il fascismo*, quotidiano «La Repubblica», 15 dicembre 2018. Cfr. D. Carlucci, *Bari sul lungomare di epoca fascista compare la scritta Xmas. La denuncia di un lettore: "Equivoco nostalgico fra Christmas e Decima Mas"*, quotidiano «La Repubblica» del 6 dicembre 2023.

³⁷ «[Conoscenze che sono] preziosa risorsa per la coesione sociale favorendo la comprensione e l'incontro fra persone di differente provenienza, di generazioni diverse e con memorie talvolta contrastanti [per dare] un contributo sostanziale per l'adozione di scelte adeguate in ambito amministrativo e legislativo e per la risoluzione di problemi specifici in ambito pubblico

3) in senso aristotelico, ogni soggetto ha necessità di relazionare con gli altri e con la propria storicità determinando/subendo condizionamenti che vanno guidati/interpretati – è qui l'aggancio tra la *Public History* e l'educazione alla cittadinanza –.

Il luogo scelto per l'esperienza che gli studenti dei Licei Cartesio hanno condotto – l'Ossario Sacrario dei Caduti d'Oltremare di Bari, luogo di storia pubblica per eccellenza – possiede un valore immediatamente didattico, poiché invita alla conoscenza delle vicende delle grandi guerre del novecento. Entrando nel Sacrario i giovani hanno reso tangibile un sapere storico che conoscevano pallidamente, appreso dalle pagine dei manuali scolastici o da qualche repertorio iconografico scoperto in rete.

Sulla scorta della pubblicazione di Chiosso e Sani³⁸, è stato riproposto il tema dell'insegnamento delle biografie con il valore di storiografia pedagogica che posseggono. Leggere il passato attraverso la vita di un uomo, testimone e ponte dal periodo storico nel quale egli ha vissuto, offre al lettore contemporaneo nuovi panorami culturali – inediti contesti storici ed esperienze interiori e sociali – e determina un approccio ragionato delle vicende storiche.

Questa strategia è stata considerata valida per costruire l'aggancio, auspicato da Tognon, tra *Public History* e «sfera pubblica»: «Con una formula, potremmo dire che mentre la *Public History* cerca di intervenire nei processi decisionali fornendo a chi deve decidere (singoli, gruppi, leader o popoli) elementi puntuali per un corretto discernimento, la *pedagogia civile* punta piuttosto a sviluppare una diversa coscienza sulla importanza dell'educazione per tutti, capace di valorizzare quelle relazioni che maturano prima e oltre i luoghi tradizionali di alfabetizzazione, ormai irrigiditi da modelli sociali obsoleti (familiari, generazionali, scolastici...) e da processi selettivi sempre più ingiusti»³⁹.

Attraverso la sua biografia, un essere umano si racconta e si rende protagonista, divenendo emblematico oggetto di confronto per le idee, esperienze e passioni con cui ha affrontato le vicende del suo tempo.

Occorre con chiarezza andare oltre un uso delle biografie, che in questa sede potremmo definire *agiografico*, proteso a trasformare la vita di alcuni personaggi in paradigma di comportamento per tutti i giovani: con un obiettivo politico-dogmatico furono raccontate le *Vite* di Plutarco, come la *scuola di mistica fascista*⁴⁰ esaltò le vite di D'Annunzio e Mussolini, così come tutt'o-

e privato, come, per esempio, quelli relativi al governo del territorio o nei contenziosi giudiziari che investono le comunità territoriali», *Il Manifesto della Public History Italiana*, cit.

³⁸ Chiosso, Sani, *Dizionario biografico dell'educazione*, cit.

³⁹ G. Tognon, *Public History e Public Pedagogy. Storia e pedagogia per lo sviluppo di una nuova «sfera pubblica»* in: Bandini, Oliviero (eds.), *Public history of education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit., p. 29.

⁴⁰ Fondata il 1930 a Milano dal cattolico Niccolò Giani.

ra si invitano i più piccoli a conoscere le imprese dei Mille, di Garibaldi e di Mazzini.

Nella cultura antica il principale compito dello storico era quello di fissare nella memoria collettiva uomini e imprese eccezionali, affinché non fosse dimenticata la parte migliore che l'umanità nel suo evolversi aveva prodotto. Un avvenimento, seppur unico e irripetibile, diveniva emblematico solo allorché stigmatizzato dallo storico, che lo promuoveva riproducendolo per un fine didascalico.

Dagli anni settanta dello scorso secolo si fece largo la *microstoria*⁴¹ con l'intento dichiarato di contrapporsi al manifesto di Braudel e degli *Annales* che prevedevano lo studio della Storia di grandi epopee ed eroi, alla riscoperta delle logiche dell'agire umano; fu il rifiuto del metodo dalla pretesa scientificità, che avrebbe potuto trasformarsi in filosofia della storia, che indusse alcuni storici a scegliere oggetti di studio limitati, con una documentazione circoscritta e non destinata ad alimentare il mito dei grandi personaggi, preferendo fatti e soggetti giammai esaminati; emblematicamente la rivista di Levi e Ginzburg volle intitolarsi semplicemente *Quaderni* rispetto alla pretenziosità che la rivista *Annales* lasciava intravvedere già dal titolo.

La microstoria attraverso le biografie, che in questa sede è stata sperimentata, non intende escludere il sociale, anzi esaltare l'azione di un soggetto in relazione agli altri: è la ricerca di piccole biografie che abbiano la pretesa di rendersi pedagogicamente emblematiche in forza della capacità di dialogare con colui che ne fruisce.

Parafrasando Arendt, l'obiettivo è di trasformare l'insegnamento della Storia in *vita activa*: «Agendo e parlando gli uomini mostrano chi sono, rivelano attivamente l'unicità della loro identità personale, e fanno così la loro apparizione nel mondo umano»⁴².

Gli studenti del Cartesio hanno interagito con le vicende che sono state loro narrate di fronte alle urne degli stessi protagonisti, innanzitutto, collocandoli nel loro momento storico; in seguito i giovani hanno attualizzato i racconti facendoli propri per evidenziare storture, meriti e valori.

Resti l'affermazione di Carlo, neo diciottenne, che dopo la visita all'Ossario di Bari ebbe a dichiarare: «In questi posti tutti dovremmo portarci i nostri figli».

⁴¹ O. Raggio, *Microstoria e Microstorie*, «Enciclopedia Treccani», 2013, URL: <[https://www.treccani.it/enciclopedia/microstoria-e-microstorie_\(altro\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/microstoria-e-microstorie_(altro)/)> [ultimo accesso: 05-11-2024].

⁴² H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, trad. it. di S. Finzi, Milano, Bompiani, 1997, p. 130.

Bibliografia

- Arendt H., *Vita activa. La condizione umana*, trad. it. di S. Finzi, Milano, Bompiani, 1997.
- Bandini G., Olivero S. (eds.), *Public history of education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Biloslavo F., *Un nome ai marò*, settimanale «Panorama», 29 novembre 2022.
- Bregantin L., Brienza B., *La guerra dopo la guerra. Sistemazione e tutela delle salme dei caduti dai cimiteri al fronte ai sacrari monumentali*, Padova, Il Poligrafo, 2015.
- Campione G., *Nel Sacrario militare di Bari tumulate le salme di 27 soldati fucilati in Croazia*, quotidiano «Gazzetta del Mezzogiorno», 12 novembre 2019.
- Capogreco C. S. *L'inferno e il rifugio di Arbe. Slavi ed ebrei in un campo di concentramento italiano, tra fascismo, Resistenza e Shoah*, «Mondo Contemporaneo. Rivista di Storia», 2, 2017, pp. 35-85.
- Carlucci D., *Bari sul lungomare di epoca fascista compare la scritta Xmas. La denuncia di un lettore: "Equivoco nostalgico fra Christmas e Decima Mas"*, «La Repubblica», 6 dicembre 2023.
- Chiosso G., Sani R., *Dizionario biografico dell'educazione*, Milano, Tipografica, 2014.
- Giuseppini A., *I Caduti d'oltremare. Del perché Vincenzo Cujuli comandante del campo di concentramento di Arbe è sepolto nel Sacrario di Bari*, sito «campifascisti.it», 2021, URL: <https://campifascisti.it/file/I%20caduti%20d_oltremare.pdf> [ultimo accesso: 15-01-2024].
- Grazia G., *Il campo della morte: l'isola di Arbe*, sito «Patria Indipendente», 6 marzo 2020, URL: <<https://www.patriaindependente.it/longform/il-campo-della-morte-lisola-di-arbe/>> [ultimo accesso: 15-01-2024].
- Potočnik F., *Il campo di sterminio fascista: l'isola di Rab*, Torino, ANPI, 1979.
- Rodogno D., *Il nuovo ordine mediterraneo. Le politiche di occupazione dell'Italia fascista in Europa (1940-1943)*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003.
- Saragat G., *Intervento all'inaugurazione del nuovo Sacrario dei caduti d'oltremare, Bari, 10 dicembre 1967*, «Portale storico della Presidenza della Repubblica», URL: <<https://archivio.quirinale.it/aspr/viaggi-in-italia/EVENT-001-003395/presidente/giuseppe-saragat>> [ultimo accesso: 15-01-2024].
- Vratusa A., *Dalle catene alla libertà – La “Rabska brigada”, una brigata partigiana nata in un campo di concentramento fascista*, Udine, Kappa Vu, 2011.
- Zago G., *La biografia nella storiografia e nella storiografia dell'educazione. Linee evolutive di un rapporto complesso*, «Espacio, Tiempo y Educación», 3, 1, pp. 203-234.

Terza sezione

**Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History
of Education: analisi e narrazione delle fonti**

Rossella Andreassi*, Valeria Viola**

La rappresentazione del patrimonio storico-scolastico attraverso la voce dei maestri***

ABSTRACT: The article aims to contribute to the reflection on the potential of oral sources in the representation of the evolution of school buildings and school furnishings within the Public History of Education included within the activities of the Third Mission conducted by the University's research group of Molise. Specifically, the examination of some excerpts of interviews from the audiovisual series "School Memories" administered to teachers born in the 1920s will be functional in illustrating the contribution of individual memories in the construction of a collective memory relating to the educational space. We will try to draw attention to how the choice to carry out the interviews at school institutes and/or school history museums is decisive in terms of results in the process of co-construction of the individual and collective memory of the historical-scholastic heritage thanks to the evocative power of the objects preserved there.

KEYWORDS: School memory; Oral sources; History of education; Public History; School buildings

Premessa

Il contributo vuole puntare l'attenzione sulle potenzialità delle fonti orali come veicolo di narrazione utile alla ricostruzione della rappresentazione e dell'evoluzione nel tempo del patrimonio storico-scolastico nell'ottica di una

* Rossella Andreassi è docente a contratto di Teoria e storia della letteratura per l'infanzia presso l'Università del Molise. È Responsabile del Settore Sistema museale dell'Urimol, del Centro di ricerca Ce.S.I.S. e del Museo della scuola e dell'educazione popolare afferente al medesimo Ateneo. ORCID: 0000-0001-9543-2751

** Valeria Viola è docente a contratto del Laboratorio di Teoria e storia della letteratura per l'infanzia dell'Università del Molise. È membro del comitato tecnico scientifico del Ce.S.I.S. e del Museo della scuola e dell'educazione popolare dell'Università del Molise.. ORCID: 0000-0002-4638-0294

*** Il presente contributo è il risultato del lavoro congiunto di Valeria Viola, autrice della Premessa e del paragrafo 1, e di Rossella Andreassi, autrice dei paragrafi 2, 3 e 4. Le conclusioni sono frutto della collaborazione di entrambe le studiose.

costruzione della *Public History*¹, basata sull'interazione tra gli studiosi accademici e la comunità di appartenenza.

In particolare, si cercherà di illustrare il processo e gli esiti della co-costruzione della memoria storica relativa agli spazi scolastici del Molise durante il fascismo e il primo dopoguerra, incentrata sull'analisi delle interviste somministrate ai maestri in pensione negli anni Dieci del Duemila dal gruppo di ricerca del Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche, del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia (Ce.S.I.S) dell'Università degli Studi del Molise coordinato da Alberto Barausse e che sono confluite all'interno dell'*Archivio della memoria* scolastica del Ce.S.I.S e che sono state pubblicate nella collana audiovisiva *Memorie di scuola. La voce dei maestri*². L'analisi proposta vuole, in particolare, offrire un esempio di come le memorie video-sonore e sonore contribuiscano a ridefinire aspetti della storia della scuola³ – come nel caso specifico degli spazi e degli oggetti scolastici del periodo di riferimento – ad assegnare ai protagonisti «un ruolo e una voce all'interno delle ricostruzioni storiche di carattere ufficiale, politico, normativo, istituzionale»⁴ e di concorrere a valorizzare le forme della memoria nella loro dimensione soggettiva in rapporto a quella collettiva e pubblica. La riflessione, la cui origine è legata ad una prospettiva progettuale maturata ormai da poco più di un decennio, prende le mosse e vuole ampliare quella affrontata in diverse occasioni seminariali e convegnistiche dai componenti del

¹ Per avere un quadro sui principi ispiratori della *Public History* si rimanda a S. Noiret, *La Public History, una disciplina fantasma?*, «Memoria e Ricerca», 37, 2011, pp. 9-35. Sul tema della *Public History* in ambito storico-educativo si faccia riferimento a G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press 2019; J. Meda, L. Pomante, M. Brunelli, *Memories and Public Celebrations of Education in Contemporary Times. Presentation*, «History of Education & Children's Literature», 14, 1, 2019; J. Meda, *Memoria magistra. La memoria della scuola tra rappresentazione collettiva e uso pubblico del passato*, in S. Polenghi, G. Zago, L. Agostinetto (eds.), *Memoria ed educazione. Identità, narrazione, diversità*, Lecce, Pensa Multimedia, 2021, pp. 25-35.

² Cfr. A. Barausse, *Gli "archivi della memoria" e il rinnovamento del "fare" storico scolastico*, in A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, Macerata, eum, 2021, pp. 33-48.

³ Per un quadro sull'utilizzo delle fonti orali nella ricerca di ambito storico-educativo si faccia riferimento a: P. Zamperlin, *Le fonti orali e i Musei dell'educazione*, «Studium Educationis», 12, 3, 2011, pp. 147-149; A. Barausse, *E non c'era mica la bic! Le fonti orali nel settore della ricerca storico-scolastica*, in A. Hervé Cavallera (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, Pensa Multimedia, 2013, Vol. II, Lecce, pp. 539-560; L. Paciaroni, *Memorie di scuola. Contributo a una storia delle pratiche didattiche ed educative nelle scuole marchigiane attraverso le testimonianze di maestri e maestre (1945-1985)*, Macerata, eum, 2020; A. Barausse, J. Meda, C. Covato (eds.), *Scuola, memoria, storia. A proposito di un recente volume*, «History of Education & Children's Literature», 15, 2, 2020, pp. 755-775.

⁴ G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale* in Bandini, Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit., p. 43.

gruppo di ricerca. Si intende far riferimento, in particolare, al contributo dal titolo *The Construction of an “Archive of Memory”. School Memory Through the Voice of its Protagonists in 20th Century Molise* presentato in occasione della Conferenza Internazionale *The school and Its Many Pasts*, svoltosi a Macerata dal 12 al 14 dicembre 2022⁵, volto a illustrare il potenziale euristico delle fonti orali all'interno degli studi di settore nell'ottica della pratica della *Public History of Education*, inaugurata nel corso del simposio internazionale *School Memories. New Trends in Historical Research into Education: Heuristic Perspectives and Methodological Issues*, svoltosi a Siviglia nel 2015 e che si è sviluppato in Italia all'interno del PRIN “*School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)*”⁶. Un risultato significativo attraverso cui è stato recuperato il ritardo degli studi nazionali sul tema della “memoria della scuola”, a partire da quelli dell'area iberica e latino americana avviati dal primo quindicennio del XXI secolo⁷. Da questo momento in poi le forme della memoria collettiva e pubblica hanno cominciato ad essere «affiancate e arricchite da quelle della memoria scolastica soggettiva espresse attraverso gli ego-documenti – secondo la classificazione di Viñao

⁵ Il percorso di ricerca orientato a valorizzare le voci degli insegnanti ha origine nel 2012 quando iniziò la raccolta delle video-interviste nel contesto del progetto finalizzato, prima, alla realizzazione della mostra dal titolo “L'Italia a scuola. 150 anni tra storia e memorie” dedicata ai 150 anni di storia della scuola italiana, poi proseguito nell'ambito del progetto destinato ad approfondire la conoscenza del fenomeno delle scuole rurali in Molise nel Novecento. Nata all'interno di una dimensione locale, la ricerca si è innestata all'interno di un confronto anche di natura nazionale e poi internazionale a partire dal Convegno internazionale di studi del Centro italiano per la ricerca storico-educativa (CIRSE) del 2013 tenutosi a Lecce dal titolo “La ricerca storico-educativa oggi un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca”. In quell'occasione Alberto Barausse con la relazione dal titolo *E non c'era mica la bic! Le fonti orali nel settore della ricerca storico-scolastica* illustrava le premesse teoriche, storiografiche e metodologiche della nascente collana audiovisiva “Memorie di scuola. La voce dei maestri” costituita da video interviste raccolte attraverso la specifica metodologia delle fonti orali su un campione di maestri ed ex alunni molisani nati tra gli anni Venti e Cinquanta del Novecento. Cfr. M. D'Alessio, *Mostra storico-documentaria «L'Italia a scuola. 150 anni tra storia e memorie»*, Università degli Studi del Molise, Campobasso, 23 marzo – 1° giugno 2012, «Nuovo Bollettino CIRSE», 1-2, 2011, pp. 39-44.

⁶ PRIN. 2019-2023. *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)*. URL: <<https://www.memoriascolastica.it>> [ultimo accesso: 04/01/2024].

⁷ Cfr. A. Viñao Frago, *La Historia de la Educación ante el siglo XXI: tensiones, retos y audiencias*, in M. Ferraz Lorenzo (ed.), *Repensar la historia de la educación: nuevos desafíos, nuevas propuestas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005, pp. 147-166; Id., *Autobiografías, memorias y diarios de maestros y maestras en la España contemporánea*, «Cultura escrita y sociedad», 8, 2009, pp. 183-200; Id., *La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos*, «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche», 12, 2005, pp. 19-33; Id., *Memoria, patrimonio y educación*, «Educatio Siglo XXI», 2, 2010, pp. 17-42; C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao Frago (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017.

Frago – costituiti dai diari, dalle autobiografie, dalle memorie, ma anche e soprattutto dai ricordi personali recuperati attraverso le testimonianze orali»⁸.

Nella pagine che seguono si cercherà di illustrare attraverso il *focus* di studio proposto le modalità di azione intraprese dal gruppo di ricerca del Ce.S.I.S per costruire una rappresentazione collettiva degli spazi educativi e del patrimonio storico-scolastico nel periodo compreso tra gli anni Trenta e Quaranta del Novecento, attraverso l'interrogazione delle fonti orali realizzate mediante l'interazione con un pubblico specializzato, ovvero gli ex maestri che hanno esercitato la professione a partire dagli anni Quaranta del Novecento. Con essi, infatti, è stato possibile costruire «dei percorsi di comprensione delle dimensioni nascoste della professione»⁹ attraverso una «pratica individuale, collettiva e pubblica di rievocazione d'un comune passato scolastico»¹⁰ che è, per l'appunto, la memoria scolastica¹¹. Il processo di costruzione della memoria scolastica sottende l'instaurazione di una relazione culturale coltivata fuori dalle mura accademiche che i ricercatori propongono alla comunità, ascoltandone i bisogni, assolvendo così anche alla Terza missione richiesta agli atenei. Il contributo, in conclusione, cercherà di indagare come all'interno di tale processo il luogo scelto per realizzare l'intervista giochi un ruolo altrettanto determinante. L'intento è di richiamare l'attenzione sul potere evocativo e sul ruolo determinante degli oggetti conservati presso gli istituti scolastici e/o i musei della scuola, come nel caso del Museo della Scuola e dell'educazione popolare dell'Università degli Studi del Molise (MuSEP), nel sollecitare i processi di ricostruzione della memoria individuale e pubblica.

1. “Erano aule di fortuna”. La rappresentazione dell’edilizia scolastica molisana tra gli anni Trenta e Quaranta del Novecento attraverso le memorie individuali

A partire dalla «rivoluzione storiografica» avviata alla fine degli anni Novanta del Novecento dagli storici sociali francesi Dominique Julia e André Chervel¹² che ha visto il passaggio dalla storia della scuola fondata sulle idee

⁸ Barausse, Meda, Covato, *Scuola, memoria, storia. A proposito di un recente volume*, cit., pp. 767.

⁹ Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, cit., p. 45

¹⁰ Yanes-Cabrera, Meda, Viñao Frago (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, cit., p. 2.

¹¹ Sulla genesi storiografica della categoria “memoria scolastica” si rimanda alla sintesi di Meda, *Memoria magistra*, cit., pp. 26-27 e a R. Sani, *Education, School and Cultural Processes in Contemporary Italy*, Macerata, eum, 2018.

¹² D. Julia, *Riflessioni sulla recente storiografia dell’educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche*, «Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolasti-

e le teorie pedagogiche a quella della «cultura materiale»¹³, l'attenzione degli studi di settore si è focalizzata sullo spazio scolastico, ma non tanto inteso come l'edificio con una destinazione d'uso spiccatamente educativa, ma sull'aula, «lo spazio didattico per eccellenza»¹⁴. Tale distinzione in realtà non è stata sempre netta nella storia dell'edilizia scolastica italiana¹⁵. In assenza di scuole intese con una specificità architettonica, soprattutto nel periodo compreso dall'estensione della legge Casati al secondo dopoguerra, era frequente che la scuola e l'aula coincidessero. Il patrimonio architettonico educativo nazionale si concentrava soprattutto nei grandi centri urbani, con una diffusione assolutamente non capillare e uniforme sul territorio¹⁶. «L'atavico deficit culturale tutto italiano che rallentava l'affermazione di una specificità culturale all'architettura educativa», i danni ingenti al patrimonio immobiliare scolastico provocato dai conflitti bellici e dalle calamità naturali, la penuria delle risorse finanziarie contribuirono ad incoraggiare «la logica e la pratica dell'adattamento dei locali già esistenti»¹⁷.

Molto spesso si trattava, infatti, di *aulae di fortuna*. Così il maestro Flocco, nato nel 1928, descriveva la scuola collocata nelle case private che frequentava da bambino, a Montecilfone, nel basso Molise, sicché quella vera era inagibile a causa dei danni provocati dalla guerra:

Una stanza con dei banchi un paio di metri lunghi, tutt'uno con una tavola, perché fungeva da sedile ed eravamo in sei per ogni banco e, quindi, la larghezza dell'aula veniva occupata da quei... che allora eravamo in 50, 40/50 alunni per ogni classe. Erano classi

che», 3, 3, 1996, pp. 119-147; A. Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Bell, 1998.

¹³ R. Sani, *L'implementazione della ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia: itinerari, priorità, obiettivi di lungo termine*, in S. González, J. Meda, X. Motilla, L. Pomante (eds.), *La práctica educativa. Historia, memoria y patrimonio*, Salamanca, FahrenHouse, 2018, p. 28; Id., *La ricerca sul Patrimonio storico-scolastico ed educativo tra questioni metodologiche, nodi interpretativi e nuove prospettive d'indagine*, in A. Barausse, V. Viola, E.T. de Freitas, *Prospettive incrociate sul patrimonio storico-scolastico*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2020, pp. 35-48.

¹⁴ V. Viola, V. Miceli, «In iscuola meglio che in casa». *L'edilizia delle scuole rurali durante il ventennio fascista. Primi risultati di uno scavo documentario*, «Rivista di storia dell'educazione», 2, p. 83.

¹⁵ Per un quadro dell'evoluzione dell'edilizia scolastica in Italia si rimanda a: V. Viola, «The School House». *History and Evolution of the Urban and Rural School Building in Italy during the Fascism*, in P. Davila, L.M. Naya (eds.), *Espacios y patrimonio histórico – educativo*, Erein, Donostia, 2016, pp. 377-389.

¹⁶ V. Viola, *Processi di scolarizzazione e spazi rurali: l'edilizia scolastica per le scuole rurali*, in A. Barausse, M. D'Alessio, *Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento. Itinerari ed esperienze tra oblio, rappresentazione, propaganda e realtà*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018, pp. 74-75.

¹⁷ V. Viola, *Un problema di "spazio". Alcune riflessioni storiografiche sull'edilizia scolastica in Italia tra Otto e Novecento*, in Barausse, Viola, de Freitas, *Prospettive incrociate sul patrimonio storico-scolastico*, cit., p. 488.

numerose. C'era poco spazio anche per muoverci durante la lezione, stavamo un po' come statue¹⁸.

A Ielsi invece l'edificio scolastico non c'era mai stato. Dal 1926 al 1929 anche il maestro D'Amico frequentò la scuola elementare presso abitazioni civili, come infatti dichiara:

Beh, oddio, la scuola allora era [...] non c'era l'edificio scolastico a Jelsi, prima d'ogni cosa, si insegnava nelle case private. [...] Beh, l'aula scolastica, ripeto, furono diverse aule. Erano case private. Era una stanza con un arredamento fatiscente: c'erano appena i banchi e la cattedra. C'erano quei banchi lunghi dove, dunque, era banchi lunghi dove ci andavano 4/5 alunni, mentre poi, dopo, i banchi erano monoposto e l'arredamento era scarso. Io ricordo che non c'era, non c'erano servizi igienici. Dunque, è vero, c'erano solamente le carte geografiche e questo dunque era, perché erano case private. Ogni anno si cambiavano. Il comune, ogni anno cambiava residenza di queste scuole.

Quando tornarono a scuola da maestri non trovarono una situazione migliore. Il racconto dei primi incarichi svolti a partire dagli anni Quaranta del Novecento presso le scuole di campagna del basso, alto e Molise centrale restituisce un quadro drammaticamente uniforme. Le loro testimonianze confermano che, nonostante gli sforzi, il regime fascista non era riuscito a cambiare le sorti dell'edilizia scolastica sia urbana che rurale¹⁹. A causa delle contingenze della guerra, dell'isolamento delle contrade, della penuria delle finanze pubbliche, prima gli amministratori del Ventennio fascista e poi quelli della prima stagione repubblicana continuarono a procedere secondo il principio dell'adattamento²⁰. I risultati peggiori di tale pratica si raggiunsero nelle campagne dove era consentito fare lezione in locali lontanissimi per destinazione d'uso dalle scuole²¹. Il maestro Flocco descriveva così la scuola sussidiata presso il comune di Palata presso cui svolse il suo primo incarico nel 1945:

Ah, le condizioni erano disastrose. Non c'era riscaldamento, non c'era pulizia. Non c'era niente. C'erano soltanto dei vani che ha concesso, quasi in regalo, il proprietario di una certa azienda agricola posta... posta al centro del territorio che, per esempio, ogni contrada aveva un gruppo di aziende – di masserie chiamate allora – di fabbricati abitati dai, da famiglie di contadini, eh. E, naturalmente, vivevano là in campagna e c'erano, non so se il

¹⁸ Intervista dell'8/11/2012 al maestro Nicola Flocco (nato a Montecilfone il 6/12/1928). Collana audiovisiva "Memorie di scuola. La voce dei maestri".

¹⁹ Per un quadro sull'edilizia educativa in epoca fascista si rimanda a: V. Viola, *L'edilizia scolastica in Italia ai tempi del fascismo*, «Revista História da Educação (Online) / Dossiê "Arquitetura escolar: diálogos entre o global, nacional e regional na história da educação"», 23, 2019, pp. 1-29.

²⁰ V. Viola, "The school house". *History and evolution of the urban and rural schoolbuilding in Italy during the fascism*, cit., p. 379.

²¹ Viola, *Processi di scolarizzazione e spazi rurali: l'edilizia scolastica per le scuole rurali*, cit., p. 85.

Comune o lo Stato – ma forse il Comune – istituiva queste scuole di campagna e addirittura sovvenzionava pure per le spese²².

Riguardo all’arredamento, affermava:

C’era soltanto dei vecchi banchi che scartavano nei paesi e li potavano, li buttavano nelle scuole rurali e c’era la, erano trascurate, addirittura ricordo qualche volta con... se nevicava, entrava la neve dal tetto, topi. È meglio non ricordare²³.

Anche nella zona del Fortore la situazione non appariva diversa come risulta dalla testimonianza del maestro D’Amico:

Beh, la prima esperienza, oddio, fu per la verità che lasciavo un periodo di... il periodo di guerra assegnato alla scuola rurale alla quale io dovevo andare a piedi per tre chilometri andare e tornare e li trovai una classe di 32 alunni. Una, era ‘na masseria, è vero, senza arredi, solo banchi, solo banchi e, si faceva scuola con – ricordo bene – con, e con grande piacere dei familiari²⁴.

Non si discosta molto dalle precedenti neanche la descrizione della scuola «per modo di dire» di Busso, poco lontano da Campobasso, dove la maestra Giovanna Rossi nata nel 1926 svolse il suo primo incarico di insegnamento:

Dopo la guerra, sono uscita, insomma, diplomata e immediatamente ho fatto domanda per insegnare. E la prima scuola è stata la scuola sussidiaria in località Busso. Però, la “scuola” per modo di dire, perché c’era soltanto una cameretta con una finestra rossa, un lettino, un minuscolo lettino, e quando sono restata in quella stanza, la notte, insomma, avvertivo un rumorino che era un topolino. In più non c’era luce e i fiammiferi, per non farli inumidire, li mettevo sotto il cuscino. Poi, man mano s’è creata questa piccola scuola, p’cché era la prima volta che si apriva una scuola in quel posto²⁵.

Anche nella frazione di Poggio Sannita nell’alto Molise nel 1941 il ventunenne maestro Felice Quartullo faceva scuola in una masseria e afferma:

Era un fabbricato, una masseria, chiamiamola così – ci intendiamo meglio – masseria. Cioè, la masseria era un fabbricato fatto alla buona in campagna, adibito al bestiame e a abitazione. [...] Era un locale solo, un locale, poi affianco a ’sto locale io tenevo ’na cameretta, c’avevo messo due brande e ci dormivo io e mia nonna che m’ faceva compagnia, m’ faceva da mangiare e tutte le pulizie. [...] Si, c’era una lavagna e cinque o sei banchi così, banchi rimediatamente così dal comune d’ Poggio Sannita²⁶.

²² Intervista alla maestra Giovanna Rossi (nata a Campobasso il 11/12/1926) del 29/10/2015. Collana audiovisiva “Memorie di scuola. La voce dei maestri”.

²³ *Ibid.*

²⁴ *Ibid.*

²⁵ *Ibid.*

²⁶ Intervista al maestro Felice Quartullo (nato a Salcito il 28/12/1920) del 29/10/2015. Collana audiovisiva “La voce dei maestri”.

Il campione di testimonianze qui proposto vuole offrire un esempio di come l'utilizzo dei racconti individuali, raccolti attraverso le fonti orali, risulti determinante nel processo di costruzione della memoria collettiva. L'approccio agli ego documenti, come nel caso specifico alle interviste, infatti, rivela che:

[...] ogni autobiografia (e storie di vita) non è soltanto il racconto di un'esperienza strettamente individuale e intima, ma pur sempre è considerata una pratica che porta alla luce storie di vita della collettività [...]. 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 rivelino sfumature e situazioni inedite, desiderose di esser scoperte e di diventare parte del patrimonio sociale²⁷.

Le testimonianze riportate contribuiscono a restituire una rappresentazione della scuola che parte dalla dimensione individuale per costruirne una pubblica, attraverso soprattutto le iniziative di divulgazione previste dal gruppo di ricerca del Ce.S.I.S all'interno del MuSEP. In particolare, si vuole focalizzare l'attenzione, da una parte, su come le storie di vita degli intervistati contribuiscano a «ricostruire la storia reale» del patrimonio storico-educativo, «dietro quella *legale* studiata attraverso la manualistica, la stampa pedagogica e la legislazione»²⁸ e, dall'altra parte, sospendendo la limitazione dei campi d'azione tra storiografia e memoria prevista dalla *Public History*, affinché sia possibile costruire una rappresentazione pubblica dello spazio scolastico e dei materiali scolastici attraverso le memorie individuali²⁹.

Va da sé che tale affermazione autorizza non ad allentare il rigore nell'analisi delle fonti da parte dello storico, ma a continuare ad esercitare un confronto metodologico attento, come ha sottolineato Alberto Barausse, a mantenere l'equilibrio nell'approccio con le memorie sonore, per scongiurare il pericolo di assegnare a queste un significato esagerato. Una problematica, del resto, «da cui non risulta essere esente anche la documentazione d'archivio per la quale esiste il problema della ‘venerazione delle carte’»³⁰. Tale approccio presenta un duplice vantaggio: da una parte, tutela dal rischio di consegnare una lettura parziale del dato storico e, dall'altro, garantisce al contempo allo storico un campione significativo di elementi utile sia nell'esercizio della pratica della memoria scolastica sia nello svolgimento della ricerca storica tradizionale. La memoria scolastica praticata attraverso la costruzione delle fonti orali consente, infatti, sia di «indagare tanto i modelli di scuola, insegnamento, apprendimento e scolarità emergenti dalle memorie individuali e collettive» che «di

²⁷ C. Benelli, *Memorie autobiografiche come patrimonio di comunità*, in Bandini, Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit., p. 66.

²⁸ Barausse, Meda, Covato, *Scuola, memoria, storia. A proposito di un recente volume*, cit., p. 758.

²⁹ Noiret, *La Public History, una disciplina fantasma?*, cit., p. 3.

³⁰ Barausse, Meda, Covato, *Scuola, memoria, storia. A proposito di un recente volume*, cit., p. 43

misurare la distanza «dalla rappresentazione che di tali realtà è stata proposta nel corso degli ultimi decenni dalla storiografia più tradizionale e dalla cultura ufficiale più diffusa»³¹.

2. *La Public History: nascita ed evoluzione*

La *Public History* nasce in America sul finire degli anni Settanta del Novecento con la convinzione che la storia dovesse vivere anche all'esterno delle università, nelle comunità con l'intento di riflettere su loro stesse, cercando un'identità culturale e antropologica. Già in questa fase la storia orale ebbe una grande importanza per la ricostruzione di elementi della storia pubblica. La disciplina si estese poi anche al mondo anglosassone e in tutta Europa a partire dall'Olanda come ricostruisce Serge Noiret nei suoi numerosi saggi, affermando che la *Public History* rappresenta oggi, nel contesto nazionale e anche internazionale, una «più vasta concezione della storia concepita per essere trasportata verso un largo pubblico di non addetti ai lavori»³². Questa funzione non deve essere confusa con una semplificazione o una massificazione dei saperi, ma deve essere interpretata come la possibilità di fare storia per promuovere in maniera più ampia e diffusa il sapere storico. Un altro elemento alla base di questo nuovo modo di fare storia è quello di avvicinare il presente e il passato, cercando di interpretare quest'ultimo attraverso gli strumenti storici che può fornire la *Public History*. Un'esperienza museale ben calibrata, difatti, fornisce la possibilità di incontro tra un pubblico ampio ed eterogeneo e la costruzione del processo storico.

Come afferma Giordana Merlo «l'allargamento del pubblico non giustifica approssimazione ma anzi richiede, in prospettiva educativa, la diffusione di un atteggiamento storico capace di dare senso»³³. Per poter compiere queste operazioni e dare senso allargato alla storia è necessaria la presenza dei *Public Historian*, i quali devono possedere solide competenze in ambito storico, specialmente storico educativo, per poter costruire dei percorsi di conoscenza storica efficaci. La *Public History* ci permette anche un altro tipo di lettura e uso

³¹ *Ibid.*, p. 756.

³² Noiret, *La Public History, una disciplina fantasma?*, cit., pp. 9-35; cfr. Id., “*Public History*” e “storia pubblica” nella rete, «Ricerche storiche», 2-3, 2009, pp. 275-327; Id., *Introduzione: per la Public History internazionale, disciplina globale*, in P. Bertella Farnetti, L. Bertucelli e A. Botti (eds.), *Public History. Discussioni e pratiche*, Milano-Udine, Mimesis, 2017, pp. 9-33; Id., *A proposito di Public History internazionale e dell'uso-abuso della storia nei musei*, «Memoria e Ricerche», 1, 2017, pp. 3-20.

³³ G. Merlo, *Il museo dell'educazione: una nuova prospettiva di Public History per la formazione docente*, in Bandini, Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit., p.93.

delle fonti orali soprattutto all'interno delle azioni portate avanti da strutture quali centri di ricerca e musei dedicati alla storia della scuola. Infatti, queste strutture diventano un luogo da abitare dove le conoscenze si costruiscono insieme in un percorso democratico di conoscenza.

Il manifesto redatto dall' AIPH (Associazione Italiana di Public History) nella nuova versione del 2022-23 definisce la *Public History* come:

un campo delle scienze storiche a cui aderiscono coloro che svolgono attività attinenti alla ricerca, alla comunicazione e alla pratica della storia, come alla tutela e alla valorizzazione del patrimonio storico, materiale e immateriale. Tali attività si realizzano con e per diversi pubblici, tanto all'interno quanto all'esterno degli ambiti accademici e istituzionali, nel pubblico e nel privato³⁴.

Tra gli scopi che si è posta l'AIPH attraverso la *Public History* ve ne sono molti che rientrano anche nelle finalità perseguitate dalle attività proposte presso i Musei dell'educazione.

Nel 2020 all'interno dell'assemblea della Associazione vi è stata una prima proposta di manifesto per definire la *Public History Education*³⁵ perfezionato nel 2022. L'attenzione è stata posta verso il valore educante che può avere la *Public History* intervenendo nella fase del processo di formazione dei docenti per promuovere maggiori conoscenze e competenze.

3. I Musei della scuola tra Public History e Terza Missione

In base a queste suggestioni, ma soprattutto all'interno di una già consolidata prospettiva storiografica maturata negli anni attraverso le attività proposte all'interno della Terza Missione dell'Università del Molise e con un'apertura a una visione anche internazionale delle tematiche e con uno sguardo attento alle tematiche del patrimonio storico-educativo, si collocano e trovano ragione le iniziative e i progetti promossi dal Ce.S.I.S. e MuSEP dell'Unimol. Nei dieci anni di vita del Museo, la storia e la memoria scolastica sono via via diventate oggetto di un vero e proprio processo di musealizzazione quale riflesso della necessità delle istituzioni universitarie di rispondere alle nuove domande provenienti dai mutamenti culturali che si sono registrati proprio a cavallo tra la fine del secolo scorso e l'inizio del nuovo, i quali hanno prodotto

³⁴ Manifesto dell'AIPH, URL: <<https://aiph.hypotheses.org/3193>> [ultimo accesso 14-02-2024].

³⁵ G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in Bandini, Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit., pp. 41-53.

l'esigenza di costruire un universo simbolico di continuità tra la memoria, il territorio e coloro che vi ci abitano.

Come afferma Marta Brunelli, riprendendo anche il primo testo del Manifesto dell'AIPH, accanto alle biblioteche, agli archivi, alle scuole come anche all'industria dei media, della cultura e del turismo, al volontariato culturale e a «tutti gli ambiti nei quali la conoscenza del passato sia richiesta per lavorare con e per pubblici diversi»³⁶ anche i musei costituiscono spazi privilegiati per l'implementazione di pratiche di *Public History*³⁷.

Il Museo della scuola si è occupato non solo di raccogliere, conservare e ricostruire ambienti scolastici e pratiche, ma anche di formare gli studenti universitari, in special modo i futuri docenti di scuola, attraverso percorsi formativi attenti alle indicazioni metodologiche della *Public History*. Accanto a questa funzione formativa, il Museo ha sviluppato un dinamico dialogo con il territorio attraverso una collaborazione con la comunità locale ma anche nazionale e internazionale. La scuola è una realtà differenziata e diffusa, presente in una moltitudine di realtà, che accomuna tutti in un passato e in un vissuto scolastico condivisibile. La struttura museale si è configurata pertanto nell'idea progettuale come un luogo aperto, come «un'azione portata avanti da una comunità, a partire dal suo patrimonio, per il suo sviluppo»³⁸, superando le finalità prettamente conservative di un museo per innescarsi su nuovi concetti di apertura e di costruzione del sapere affini alla *Public History*.

Come affermato da chi scrive e da Alberto Barausse³⁹:

Il museo della scuola e dell'educazione popolare è sorto, fondamentalmente, come una pratica storiografica e come “uso pubblico” della storia dell'educazione, dove il richiamo alla dimensione del «museo aperto» definisce nuove modalità di accrescimento e di valorizzazione del patrimonio culturale, anche immateriale, e rimarca l'esigenza di sviluppare la cultura in una prospettiva dinamica e partecipativa. Il focus centrale del progetto museale non è, pertanto, nelle strutture fisiche museali, e non è dato da uno spazio fisico con dei confini limitati alla singola collezione; ha, invece, come spazio di riferimento il territorio e il suo patrimonio non si rivolge al visitatore occasionale e passivo, ma all'intera

³⁶ Associazione Italiana di Public History (AIPH), *Il Manifesto della Public History italiana*: sono scaricabili dal sito la versione del testo finale approvato tra il 2022 e il 2023 e la precedente versione del 2018, URL: <<https://aiph.hypotheses.org/3193>> [ultimo accesso 14-02-2024].

³⁷ 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 Bandini, Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit., pp. 91-101.

³⁸ M. Maggi, V. Falletti, *Gli ecomusei che cosa sono*, Torino, Allemandi, 2000.

³⁹ R. Andreassi, A. Barausse, *Il «Museo della scuola e dell'educazione popolare» nel Sistema Museale dell'Università del Molise: tra pratiche storiografiche, Terza missione e sperimentazione didattica*, in Barausse, de Freitas Ermel, Viola (eds.), *Prospettive incrociate sul patrimonio storico artistico*, cit., pp. 271-298.

comunità; è controllato, vissuto e incrementato dalla comunità, secondo la concezione contemporanea dell'«Abitare il museo»⁴⁰.

La costruzione del progetto museale ha visto da subito la partecipazione attiva della comunità attraverso donazioni, prestiti e comodati, ma ancora di più attraverso l'adesione alla campagna di raccolta di Memorie scolastiche a cui hanno aderito molti docenti in pensione, rilasciando interviste sulle loro esperienze scolastiche. All'interno dello spazio museale gli oggetti sono diventati portatori di significati non visibili che hanno preso forma e dimensione attraverso l'incrocio con altre fonti, tra cui quelle orali, che hanno rappresentato un tassello fondamentale della rappresentazione del passato.

Le scelte operate nel tempo non hanno puntato a una mera semplificazione del sapere ma, basandosi sulle suggestioni della Museologia critica, sono stati funzionali per fornire ai visitatori anche co-costruttori della conoscenza dell'esperienza che non si limitassero a suscitare l'emozione del ricordo ma creassero dei presupposti per una conoscenza storica e critica del passato all'interno delle iniziative della Terza missione dei Musei. Si è abbandonata così una ricostruzione agiografica della scuola per far vivere il museo come un luogo capace di suscitare dubbi, riflessioni, domande, controversie culturali; favorire letture capaci di mettere in discussione le rappresentazioni sociali già acquisite per offrire la possibilità di conoscere interpretazioni divergenti. Il MuSEP ha cercato pertanto nel tempo di proporre una forma innovativa di pratica storiografica e di rappresentazione e divulgazione nella forma di una “*public history*” dell'educazione e del patrimonio storico educativo unendo l'azione formativa rivolta a un pubblico vario, dal mondo studentesco universitario legato ai corsi di formazione degli insegnanti, a quello delle scuole di ogni ordine e grado.

4. *Uso pubblico delle memorie autobiografiche attraverso percorsi di Public History*

4.1 *Differenti tipologie di archivi di memorie scolastiche*

Molte sono state le esperienze portate avanti dal Museo della scuola dell'Unimol a partire dalle fonti orali e dall'uso pubblico della storia. Oltre alle interviste realizzate e raccolte nella collana audiovisiva “Memorie di scuola”, a livello esperienziale si è provato infatti a raccogliere un'intervista insieme a un pubblico di pari dove il racconto autobiografico diventava un racconto collettivo con un confronto e incontro tra altri colleghi. Questa esperienza è stata

⁴⁰ A. B. Escolano, *Arqueología y rituales de la escuela*, in M.J. Mogarro (ed.), *Educação e património cultural: escolas, objectos e práticas*, Lisboa, Edições Colibri, 2013.

svolta all'interno del Museo con la registrazione dell'intervista in plenaria. La maestra intervistata è stata circondata dalle sue colleghi di un tempo in un rapporto di *community*, in cui il ricordo del singolo diveniva e veniva condiviso dalla comunità delle altre insegnanti lì presenti, con un *gioco* di rimandi e memoria collettiva che prendeva forma nella condivisione⁴¹.

Un'altra tipologia di esperienze sono rappresentate dalle raccolte di interviste sulle scuole nel mondo, realizzate seguendo due filoni: uno in cui gli intervistati erano stranieri che vivevano in Italia da alcuni anni e avevano vissuto due differenti sistemi scolastici e li confrontavamo all'interno della loro esperienza di vita; l'altro filone di interviste è stato quello dedicato a ragazzi stranieri in visita al Museo della scuola che hanno lasciato le loro testimonianze sulle esperienze come alunni e sui diversi modelli internazionali del fare scuola⁴². Infine, è stata svolta un'altra esperienza con *l'Università della terza età e del tempo libero* di Campobasso, durante la quale sono state raccolte testimonianze sul passato familiare e scolastico in occasioni precise, come quella del Natale⁴³: sono stati indagati la preparazione a scuola e a casa dei materiali natalizi e la scrittura delle letterine natalizie rintracciando così ricordi di un lontano passato che sono stati fatti conoscere ai giovani e rivivere agli adulti visitatori del museo, raccogliendo anche con loro, in maniera diretta, nuove testimonianze sulla contemporaneità.

4.2 *Interviste come fonti storiche con uso didattico: “La valigia ritrovata”*

L'esperienza delle interviste a maestre e studenti svolte dal Ce.S.I.S. e dal MuSEP su testimoni provenienti prevalentemente dalla scuola molisana, raccolte come memorie autobiografiche all'interno della collana audiovisiva *Memorie di scuola*, ha consentito negli anni di fare conoscere e valorizzare singole microstorie che permettono, intersecandole con altre tipologie di fonti, di ricostruire la grande storia. Si tratta di storie comuni, di persone non famose che aiutano la ricostruzione di fenomeni di più ampia portata sotto aspetti storici e anche sociali.

Una tipologia di attività proposta che ha utilizzato le fonti orali intrecciandole ad un approccio di *Public History*, è stato il percorso denominato *La valigia ritrovata*, ideato per un pubblico scolastico al fine di consentire la

⁴¹ Intervista alla maestra Rosa de Rensis (nata a Campobasso il 12/12/1952) del 18/07/2014. Collana audiovisiva “Memorie di scuola. La voce dei maestri”.

⁴² Queste interviste dal titolo “Memorie di scuole dal mondo”, realizzate in diversi anni a partire dal 2014, sono consultabili presso il Ce.S.I.S. o online richiedendo la chiave di accesso al Centro di ricerca.

⁴³ Anche queste interviste dal titolo “Letterine di Natale”, realizzate nel dicembre del 2014, sono consultabili presso il Ce.S.I.S. o online richiedendo la chiave di accesso al Centro di ricerca.

lettura della fonte storica in maniera autonoma e critica. La sperimentazione ha previsto il coinvolgimento sia di un pubblico familiare⁴⁴ sia di scolaresche di diversi ordini di scuola, calibrando in maniera differente le difficoltà. Attraverso i documenti forniti è stato possibile rintracciare gli elementi storici e sociali del periodo storico analizzato attraverso il racconto autobiografico scolastico. Si è partiti dal ritrovamento di una valigia nel deposito del museo contenente diversi documenti appartenuti a un misterioso maestro/a, che con il suo contenuto rappresenta un mini archivio documentario. All'interno gli studenti hanno trovato fonti documentali e materiali (come pennino, inchiostrato, calamaio, sussidiario, quaderno con cronaca scolastica, registro, scialle, spazzolino, chiave, fotografie, documenti scolastici, bobine con registrazioni). Dopo una prima fase di ricognizione e lettura delle fonti, i ragazzi hanno ascoltato diversi stralci delle interviste realizzate ai maestri per poter così, come degli storici, riuscire a comprendere attraverso un confronto tra oggetti e documenti e testimonianze orali a quale maestro/a fossero appartenuti. Questa operazione ha costretto i ragazzi a compiere più operazioni di analisi delle fonti, di scelta e di interpretazione, cercando di assegnare a ciascuna fonte materiale la giusta datazione e significato. Con un lavoro di ascolto, confronto e analisi i ragazzi hanno utilizzato strategie di tipo storico per raggiungere una soluzione. Il sapere storico si è costruito insieme a loro nell'analisi delle fonti.

Le interviste offerte agli studenti erano state scelte mediante un'attenzione particolare ai contenuti che riguardassero i corredi scolastici e gli strumenti didattici utilizzati a scuola, proprio per rendere possibile un avvicinamento tra gli oggetti e le fonti orali e rendere entrambi maggiormente parlanti.

4.3 Gli “oggetti parlanti”: podcast con frammenti di interviste

Questo è un progetto attualmente in via di sperimentazione⁴⁵: si intende rendere pubblici i risultati delle interviste attraverso la creazione di brevi podcast che sono fruibili sia all'interno del Museo attraverso uno smartphone sia online attraverso piattaforma con una diffusione più estesa. Le testimonianze dei maestri fanno diventare parlanti gli oggetti del Museo che li rac-

⁴⁴ La prima sperimentazione è avvenuta all'interno della Giornata Famiglie al Museo (FAMU) del 2014 utilizzando solo una biografia di una maestra e dirigente scolastica. Nel tempo la proposta è stata ampliata e modificata.

⁴⁵ La sperimentazione è in via di attuazione grazie ai fondi “Piccoli Musei”, anno 2023 del Ministero della cultura, (Decreto ministeriale 30 marzo 2023, n. 145, recante “Riparto del fondo per il funzionamento dei piccoli musei di cui all'art. 1, comma 359, della legge 27 dicembre 2019, n. 160). Responsabili del progetto per il MuSEP sono Alberto Barausse e Rossella Andreassi.

contano attraverso la tecnologia selezionata durante la visita. Come afferma Giordana Merlo:

il museo dell'educazione può diventare così un luogo dinamico superando l'idea di semplice esposizione e divenendo un 'habitat narrativo', un percorso narrativo con l'ausilio delle nuove tecnologie⁴⁶.

Attraverso questa proposta si cerca di rendere fruibili le fonti, rendendo visibili percorsi narrativi che partono da oggetti ma si estendono nel territorio della memoria della voce narrante. L'attenzione quindi si sposta dall'oggetto alla vita che evoca intorno ad esso, attraverso le testimonianze dei maestri. Il Museo esce così dalle quattro mura per estendersi nel mondo in cui quell'oggetto ha vissuto. Come afferma nuovamente Merlo:

Accostando la fisicità della materia degli oggetti, degli spazi e dei corpi alla dimensione immateriale del racconto, costruito tra oralità e multimedialità, si può dar voce all'invisibile, all'interpretazione di quella componente vitale e rituale perduta che completa il senso della presenza dell'oggetto. L'invisibile, il lato d'ombra delle cose, le narrazioni che si dipartono dalla materialità dei documenti, riempiono lo spazio tra la presenza fisica del documento e il raggio visivo del visitatore⁴⁷.

La tecnologia in questo caso permette, pertanto, di allargare la dimensione materiale del Museo attraverso le memorie multimediali collegate ai singoli oggetti, facendo diventare il Museo un luogo dinamico, un percorso narrativo. Questo può essere arricchito anche grazie all'uso di più fonti diverse, che permettono immagini differenziate dello stesso oggetto anche a secondo del tempo e luogo in cui sono stati utilizzati, mentre le voci dei maestri aiutano a dare spessore critico e storico all'esposizione. Le immagini narrative in tale percorso aumentano dando visibilità a più mondi e dando significato all'oggetto musealizzato.

Conclusioni

La riflessione qui presentata ha voluto sottolineare le possibilità e le modalità di utilizzo delle fonti orali nel processo di co-costruzione della narrazione della storia del patrimonio storico-scolastico nell'ottica della *Public History*, basata sull'interazione tra gli studiosi accademici e la comunità di appartenenza. L'intento è stato quello di evidenziare le novità e i vantaggi apportati

⁴⁶ G. Merlo, *Il museo dell'educazione: una nuova prospettiva di Public History per la formazione docente*, in Bandini, Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit., p. 91.

⁴⁷ *Ibid.*

dall'adozione di questo approccio all'interno del processo partecipato di ricostruzione storica sperimentato dal gruppo di ricerca del Ce.S.I.S. sia in termini di risultati scientifici che in quelli della Terza missione richiesta agli atenei. Per quanto riguarda il primo aspetto, risulta innegabile la possibilità offerta dalle fonti orali di verificare e integrare quelle tradizionali al fine di ricostruire attraverso le memorie individuali una collettiva del patrimonio storico-educativo. Non meno validi appaiono i risvolti relativi alla disseminazione dei risultati della ricerca accademica nel contesto di appartenenza: lo storico, adottando un approccio aperto e predisposto alla collaborazione con il pubblico, pone le condizioni per coinvolgerlo attivamente nella ricostruzione e nella narrazione della storia, consentendo la sua transizione da ricettore passivo a utente attivo, attivando così un processo di memoria condivisa. Questi sono risultati di indubbio valore che, tuttavia, devono essere ottenuti trattando le fonti orali e le pratiche partecipate con quello stesso rigore metodologico ed approccio critico che in ambito storico devono essere previsti nell'analisi delle fonti di qualsiasi natura.

Bibliografia

- Bandini G., Oliviero S. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Barausse A., de Freitas Ermel, T., Viola V. (eds.), *Prospettive incrociate sul patrimonio storico artistico*, Lecce, Pensa Multimedia, 2020.
- Barausse A., Meda J., Covato C. (eds.), *Scuola, memoria, storia. A proposito di un recente volume*, «History of Education & Children's Literature», 15, 2, 2020, pp. 755-775.
- Barausse A., D'Alessio M., *Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento. Itinerari ed esperienze tra oblio, rappresentazione, propaganda e realtà*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018.
- Bertella Farnetti P., Bertucelli L., Botti A. (eds.), *Public History. Discussioni e pratiche*, Milano-Udine, Mimesis, 2017.
- Davila P., Naya L. M. (eds.), *Espacios y patrimonio histórico – educativo*, Erein, Donostia, 2016.
- Ferraz Lorenzo M. (ed.), *Repensar la historia de la educación: nuevos desafíos, nuevas propuestas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005.
- González S., Meda, J., Motilla, X., Pomante, L. (eds.), *La práctica educativa. Historia, memoria y patrimonio*, Salamanca, FahrenHouse, 2018.
- Julia D., *Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 3, 3, 1996, pp. 119-147.
- Maggi M., Falletti V., *Gli ecomusei che cosa sono*, Torino Allemandi, 2000.
- Mogarro M.J. (ed.), *Educação e património cultural: escolas, objectos e práticas*, Lisboa, Edições Colibri, 2013.

- Noiret S., *La Public History, una disciplina fantasma?*, «Memoria e Ricerca», 37, 2011, pp. 9-35.
- Paciaroni L., *Memorie di scuola. Contributo a una storia delle pratiche didattiche ed educative nelle scuole marchigiane attraverso le testimonianze di maestri e maestre (1945-1985)*, Macerata, eum, 2020.
- Polenghi S., Zago G., Agostinetto L. (eds.), *Memoria ed educazione. Identità, narrazione, diversità*, Lecce, Pensa Multimedia, 2021.
- Sani R., *Education, School and Cultural Processes in Contemporary Italy*, Macerata, eum, 2018.

Anna Ascenzi*, Elisabetta Patrizi**

School books exhibition. The historical collection of the G. Leopardi boarding school library in Macerata***

ABSTRACT: This contribution aims to retrace the phases of the conception and realization of a Public History of Education project which involved the historical collection of an important school library in Macerata, that of the G. Leopardi boarding school. The collection has been chosen as an example of a historical-educational heritage of great importance, not only for the value of the books it contains (mostly textbooks and children's literature representative of the pedagogical canons of the Italian school between the 19th century and 20th century), but also for the countless traces of individual and collective memory it preserves (many examples are rich in extra-textual notes). This precious book collection has been the subject of a virtual exhibition, created by students and designed to stimulate knowledge and reflection on school libraries as treasures of inestimable value for the purposes of reconstructing the identity and the memory of a place and of the community that inhabits it.

KEYWORDS: schoolbooks, school library, historical-educational heritage, history of education, Public History

* Anna Ascenzi is Full Professor of Theory and History of Children's Literature at the University of Macerata. She is President of the "Italian Society for the Study of Historical-Educational Heritage" – SIPSE. Research topics: History of disciplinary teaching; Youth literature in united Italy. ORCID: 0000-0002-2209-4584, anna.ascenzi@unimc.it.

** Elisabetta Patrizi is a full-time professor at the Department of Education, Cultural Heritage and Tourism Sciences of the University of Macerata. Research topics: educational treatises in the early modern age; evolution of educational practices and institutions in Italy in the sixteenth and seventeenth centuries. ORCID: 0000-0003-2383-1993, elisabetta.patrizi@unimc.it.

*** This contribution is the result of a work of close collaboration between the two authors. However, it should be noted that Anna Ascenzi is responsible for writing the first paragraph, while Elisabetta Patrizi is responsible for writing paragraphs 2 and 3.

1. Introduction

The purpose of this paper is to illustrate the planning and implementation phases of a recently concluded educational experience, arising from the desire to identify new interpretative keys to investigate and describe a field of study that is not always highly valued in the field of historical-educational research, such as that of school libraries. School libraries, especially if equipped with a historical collection, can reveal a field of investigation particularly rich in stimuli for historians of education, especially if it is explored through the dual interpretative key of the historical-educational heritage and school memories. This is because, as has been demonstrated in some recent studies¹, school libraries are certainly the fruit and therefore custodians of educational paradigms, which can be reconstructed through the analysis of library catalogues, but they are also ‘collectors’ of concrete scholastic experiences, of individual and collective memories, which can emerge from a careful analysis of the individual specimens, perhaps focused on dedications and extra-textual elements.

But, then, how can we convey the value and strength of this potential to a wider audience than that limited to the usual “insiders”? This was the question from which we started and to which we tried to answer by applying the Public History approach to the topic of school libraries. As is known, it is not easy to define Public History, this is clear even to the experts of the sector, who consider it easier to practice it than to circumscribe it with unique and pre-established labels. However, we believe that the definition provided in 2007 by the National Council of Public History (NCPH) brings together many of the proposals advanced over the years, starting from that of the founder Robert Kelly up to those offered by national and international associations. According to the NCPH, Public History is: «a movement, methodology, and approach that promotes the collaborative study and practice of history; its practitioners embrace a mission to make their special insights accessible and useful to the public»². The participatory element certainly represents the strength of Public History. «The main objective of the discipline – Monica Dati writes – is to put into practice a dialogue between different interlocutors in order to establish

¹ A. Ascenzi, E. Patrizi, “*Lector in fabula*”. *Las obras de viaje de Edomondo De Amicis a través de los ojos de los estudiantes*, in E. Ortiz García, J.A. González de la Torre, J.M. Saiz Gómez, L.M. Naya Garmendia, P. Dávila Balsera (eds.), *Nuevas miradas sobre el patrimonio histórico-educativo. Audiencias, narrativas y objetos educativos* (Santander, 22-24 marzo 2023). X Jornadas SEPHE, Cantabria, Santander y Polanco, Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, 2023, pp. 424-448; Eaed., *Between School Memory and Historical-Educational Heritage: the Library of the “Giacomo Leopardi” National Boarding School in Macerata*, in L. Paciaroni, J. Meda, R. Sani (eds.), *The School and Its Many Pasts*, Macerata, eum, 2024, vol. II: *Official and Public Memories of School*, pp. 487-503.

² T. Cauvin, *Public History. A Texbook of Practise*, New York-London, Routledge, 2022, p. 11.

a widespread and shared knowledge of the past, to enhance history and the importance of “thinking historically”, “considered a useful way of thinking for the whole community”»³.

We are not faced with something completely new, for a long time Public History has been practiced in an unconscious way. What has been changing in recent years, since this approach crossed the borders of the US motherland to take root even in the most reluctant countries to the innovation of historical studies (among which Italy should also be included)⁴, lies precisely in the increasingly widespread awareness among academic circles that history can no longer afford the luxury of being just a matter for a select few, but that it must make the weight of its place in society felt, dialoguing with diversified audiences. Of course, this applies also to the history of education, whose mission in terms of Public History has been theorized in a very effective way in two recent manifestos⁵, which propose two different visions of Public History of Education, but converge on several aspects, first of all that of encouraging the development of a history of education at the service of society⁶.

From these considerations comes the idea of developing a project which, through the Public History approach, allows us to look at school libraries with new eyes. This is because Public History practices can offer countless opportunities to overturn the usual *clichés* about school libraries, often associated with dusty shelves and locked cases, full of untouched or difficult to access books. These realities have certainly existed and still exist, it is useless to deny it, but there are also past and present experiences of the opposite sign, which testify to very different situations, in some cases extremely virtuous, where the

³ M. Dati, *Progettare attività di Public History: criteri orientativi ed indicazioni operative*, in G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (a cura di), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022, p. 9.

⁴ In this direction a significant leap forward was made through the foundation in 2016 of the Italian Association of Public History (AIPH), whose aims are illustrated in the Manifesto of Italian Public History, of which an updated version has recently been proposed: <<https://aiph.hypotheses.org/3193>> [last accessed: 30/09/2024].

⁵ Cfr. G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, pp. 41-53; F. Herman, S. Braster, M.M. del Pozo Andrés, *A Public History of Education Manifesto: Looking back and forward*, in Iid., *Exhibiting the Past. Public History of Education*, Oldenbourg, De Gruyter, 2022, pp. 14-24.

⁶ For an overview of the specificities and points of contact between the two manifestos, see: A. Ascenzi, G. Bandini, C. Ghizzoni, *Introduzione*, in Iid., *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive / The Historical-Educational Heritage as a Source for the Public History of Education. Between Good Practices and New Perspectives. Book of abstracts del III Congresso della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio StoricoEducativo (Milano, 14-15 dicembre 2023) / Book of abstracts of III Congress of Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (Milan, 14th-15th December 2023)*, Macerata, eum, 2023, pp. 9-10.

school library becomes a place to activate reading education practices, which can range from simple initiatives to encourage recreational or elective reading to more structured projects conceived as an integral part of the school curriculum⁷.

The possibilities for the declination of Public History with respect to the theme of school libraries could be numerous and potentially endless. Here we have chosen to present the project of a virtual exhibition dedicated to the historical collection of the school library of the Giacomo Leopardi boarding school in Macerata. We would like to anticipate that the novelty of the experience we are presenting lies in the fact that the students have been protagonists of the entire process which, from the analysis and interpretation of historical sources, leads to the development of communication and valorization proposals directed at different audiences. The proposed teaching model aimed to physically create the conditions to allow university students to complete the entire experiential arc that goes from historical research to the dissemination of results. Therefore, it was intended to go beyond the models and teaching practices prevalent in the traditional laboratory logic, to experiment with a path capable of activating more complex levels of competence, which would offer students the opportunity to grapple with a plurality of challenges: from those of scientific-disciplinary nature, to planning, teaching and communication, in order to make them responsible and protagonists of the entire content construction process. This is a further occasion in which we wanted to explore the resources offered by the historical-educational heritage for the innovation of teaching, a theme to which a SIPSE Congress was recently dedicated and which we believe represents one of the most fertile fields among those inherent to studies on the historical-educational heritage, which still has wide margins for investigation and exploration⁸.

2. The project of virtual exhibition: why, when and how

The historical collection of the school library of the Convitto G. Leopardi of Macerata is a significant book collection both for its consistency (the library consists of over 2000 book units) and for the history of the institution that hosted it (which was opened in 1862 and continues to this day). But that is not

⁷ On these aspects, for a synthesis on the Italian and European situation see: D. Lombello Soffiato, *La biblioteca scolastica*, in Ead., *Fare ricerca nella biblioteca scolastica*, Padova, CLUEP, 2007, pp. 9-63.

⁸ Cfr. A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, Macerata, eum, 2021.

all. The library of the Macerata institute was designed above all for students and not only has a large percentage of texts intended exactly for recreational reading (22%), but also preserves numerous specimens bearing dedications, ex libris and extra-textual notes, all elements from which interesting data can be obtained on the use and provenance of the works⁹.

This important book collection, which mostly includes volumes published between the second half of the 19th century and the first half of the 20th century, is currently housed at the Center of Documentation and Research on the history of school books and children's literature of Macerata University (Cesco) and was the subject of a cataloguing work by the writers¹⁰, which was fundamental in being able to fully appreciate the richness of this heritage and the countless levels of reading and interpretation at which it lends itself to. Various dissemination actions followed¹¹, which in a first phase were addressed only to the academic public and which, at a later stage, were oriented towards the Public History approach precisely through the creation of a virtual exhibition designed by students and aimed at students.

The reason we arrived at this idea depends on the desire to merge different issues into a single product. The exhibition was initially conceived as a project for an upcoming museum transposition, in which the virtual version will also act as a companion and in-depth analysis of the analogue one. Furthermore, we wanted to identify a communication channel that would favor a wider (beyond Macerata and its territory) and lasting (beyond the exhibition time) dissemination of the book heritage presented. Then there was the need to offer the students involved an experience that would allow them to take on the role of *influencer public historian* and to create, at the same time, a concrete opportunity to realize a public history of education project¹². Last but not least,

⁹ Cfr. Ascenzi, Patrizi, *Between scholastic memory and historical-educational heritage*, cit., § 2.

¹⁰ On the origins, the outcomes and the activities of Cesco, see: M. Brunelli, The «Centre for the Documentation and Research on the History of Textbooks and Children's Literature» in the University of Macerata, «History of Education & Children's Literature», 4, 2, 2009, pp. 441-452.

¹¹ In particular, we would like to remind the participation to the 43rd Annual Conference of the International Standing Conference for the History of Education – ISCHE on the topic *Histories of Educational Technologies, Cultural and Social Dimensions of Pedagogical Objects* (Milan, 31 August-6 September 2022), through the presentation of the report *The School Library as an Educational Device. The Case of the Giacomo Leopardi National Boarding School Library in Macerata e quella al Congresso internazionale The School and Its Many Pasts. School Memories between Social Perception and Collective Representation* (Macerata University, 12-15 December 2022) with the communication *Le biblioteche scolastiche come luoghi pubblici della memoria: il patrimonio storico-educativo della biblioteca del Convitto Nazionale “Giacomo Leopardi” di Macerata*.

¹² On this regard, in the book *Exhibiting the past* (cit., p. 20) we can read: «The influencer public historian is an academic or non-academic that tries to make visible and public what normally remains invisible and private, engages in political, social, and economic activities to

there was a clear idea of testing a first experimentation of innovation in teaching practice, capable of going beyond frontal lessons and laboratory practices (without canceling them), to put students in the condition of becoming content creators, capable of comparing the sources and working in a team to prepare presentations and in-depth paths of the analyzed heritage.

Regarding the concrete implementation of the project, it should be noted that it involved 19 students belonging to different degree courses (Img. 1)¹³, who attended the classes on the history of schools and educational institutions, held at the Department of Education Sciences, Cultural Heritage and Tourism of Macerata University. The course was divided into 11 meetings and was conducted under our supervision. The first five meetings had a preparatory function and served to train the students on some transversal concepts and categories, such as: school library, public history, public history of education, historical-educational heritage¹⁴. They were conducted according to a mixed approach, which combined frontal lessons with exercises, conducted in small groups and followed by moments of collective discussion. The other six meetings had as protagonists the students who worked together, even beyond class hours, to define the exhibition project. The underlying perspective that animated their activities was inspired to the one that the two above mentioned Public History of Education manifestos have in common, that is, encouraging a dialogical and constructive approach with the past among different actors. In our case the students who took care of the exhibition (mostly intended for educational professions) and the users who will visit it. The main purpose of this perspective was that to offer a contribution to a more complex and aware interpretation of that piece of history that is told on both sides, that of the “builders of contents” and that of the “users of contents”.

In creating the exhibition, we tried to put into practice the indications offered in the *Exhibiting History* chapter of the book *Public History. A Textbook of Practice* by Thomas Cauvin¹⁵. We thought of an *object-driven* exhibition, built on a systematic analysis of the book collection, to be implemented

achieve that goal, and takes an ethical position with respect to concepts about right and wrong in individual and social conduct».

¹³ Specifically, the group included two students from the three-year course in Philosophy, five from the three-year course in Education and Training Sciences, four from the master's degree in Pedagogical Sciences and the remainder from the degree course in Primary Education Sciences.

¹⁴ To this purpose, illustrated essays were provided and commented on in class. Specifically, the students prepared on the following contributions: D. Lombello Soffiato, *Dalle «biblioteche di classe» alla biblioteca scolastica nella rete nazionale*, «History of Education & Children's Literature», 1, 2, 2006, pp. 249-281; Ead., *La biblioteca scolastica*, cit., Ascenzi, Patrizi, *Between scholastic memory and historical-educational heritage*, cit., S. Noiret, *La Public History, una disciplina fantasma?*, «Memoria e Ricerca», 37, 2011, pp. 9-35, Dati, *Progettare attività di Public History*, cit., Bandini, *Manifesto della Public History of Education*, Herman, Braster, del Pozo Andrés, *A Public History of Education Manifesto*, cit.

¹⁵ Cauvin, *Public History. A textbook of Practise*, cit., pp. 182-197.

through a careful reading of the aforementioned catalog of the collection. Two macro-objectives to pursue have been identified or, if we want, according to the scheme offered by Cauvin, two key ideas on which to base the work: on the one hand, revealing the “stories” and “memories” kept in the books of the historical collection of the school library of the G. Leopardi boarding school and, on the other, to convey the idea that school books are living objects that are custodians of individual and collective memories.

At a later time, the *storytelling* of the exhibition was traced, that is, we thought about the internal articulation of the project. The result was a work plan structured into four sections. The first section, entitled *The history*, was designed to briefly present the history of the G. Leopardi boarding school in Macerata and to learn about the main “evolutionary phases of the library”, since its foundation (end of the 19th century) to the new inventory (during the 20th century) up to the establishment of class libraries after the Second World War. The second section was dedicated to *The authors and the works*, to learn about the genres most represented in the library (children’s literature and history) and some of the most important authors. The third section focused on *The dedications and the donations*, to delve into the history of some specific specimens in the library, donated by people linked to the boarding school (professors and rectors) or by family members of the boarders or even by boarders to other boarders. Finally, a last section focused on *The readers*, to find out who picked up the library books and left traces of their “passage” (extra textual notes, drawings, part of notebooks, postcards, class assignments, etc.).

In the first instance, the target audience of the exhibition was also identified and it was chosen to address it to the university and upper secondary school students. In terms of usability of the product created, it was decided to link it to the Cesco website and to the YouTube channel of the adjacent «Paolo and Ornella Ricca» school museum in Macerata¹⁶, thinking about its future



Img. 1. The students attending the classes on history of schools and educational institutions (Macerata University)

¹⁶ For a brief reconstruction of the story and the first projects promoted by «Paolo e Ornella Ricca» school museum in Macerata, see: A. Ascenzi, E. Patrizi, *I Musei della scuola e dell’educazione e il patrimonio storico-educativo. Una discussione a partire dall’esperienza del Museo della scuola «Paolo e Ornella Ricca» dell’Università degli Studi di Macerata*, «History of Education & Children’s Literature», 10, 2, 2014, pp. 685-714.

usability also through the interactive whiteboard present in the spaces of the Macerata school museum intended for laboratory and exhibition activities.

The operational phases of the project first passed through a subdivision of the class into four working groups and the subsequent sharing of common (inventory and fund catalogue) and specific (articles and bibliography) materials through a Google Drive folder. A discussion phase followed which led to the choice of the exhibition logo, elected by vote among the proposals put forward by each group (Img. 2-5). Then we moved on to think about the support tools for the project, establishing: the need for a common container that would act as a basis for the presentation of the exhibition and its various sections and a tool with a greater level of interactivity that would allow to offer specific exploration paths. The choice respectively fell on Google site and Prezi.

The students subsequently concentrated on the most delicate and decisive step of the project, that relating to the selection of sources, having a clear understanding of the purposes of the various sections entrusted to them. Following the canonical phases of the historian's work, once the sources had been collected, in this case through digitalisation of images, we moved on to the phase of interpreting them and writing the texts (presentation of the exhibition, presentation of the section, accompaniment of the sources) which in various ways had to accompany the exhibition. The last phase is concise with what we could define as the "setup" of the exhibition, for which each group produced one or more videos in Prezi, capable of representing the assigned sections, working on the basis of common criteria (established with respect to: font of the texts, font size, colors of the sections, length of the texts, weight of the images), so as not to affect the readability of the product as a whole (Img. 6-11 [all URLs were last accessed on 30/09/2024]). The final result can now be consulted on the Cesco website and the videos of the sections are also visible through the YouTube channel of the Macerata School Museum (Img. 12)¹⁷.



Img. 2-5: Logos developed by the working groups that participated in the virtual exhibition project

¹⁷ The virtual exhibition of the historical collection of the library of G. Leopardi boarding school can be visited through this link: <<https://sites.google.com/view/fondostoricoconvittomacerata/home>> [last accessed: 30/09/2024]. All the videos can be seen in the YouTube channel of Macerata School Museum: <<https://www.youtube.com/playlist?list=PLjgaAqE8LwAFK1-e4W3DnX2jZ2AE7dpUG>> [last accessed: 11/01/2023].



Img. 6: Cover of the video realized for the section *The history* <<https://prezi.com/view/f6QRfhY8tF3l18ZAhacw/>>



Img. 7-8: Covers of the videos realized for the section *The authors and the works* <<https://prezi.com/view/AElB050fYGw7qa1geWE4/>>, <<https://prezi.com/view/n4ipPg4ceBRYAncI16jT/>>



Img. 9-10: Covers of the videos realized for the section *The dedications and the donations* <<https://prezi.com/view/WUugxLOCcJAtVBNZcNqd/>>, <<https://prezi.com/view/2KlpfzeaPGwi5ViVVgKZ/>>



Fig. 11: Cover of the video realized for the section *The readers* <<https://prezi.com/view/PwExpfXah5HV9wcwB2PL/>>

Bonsai di storia virtuale del fondo storico del Convitto Giacomo Leopardi di Macerata. Siamo entusiasti di presentare un'esperienza che vi permetterà di immergervi nella storia e nelle memorie scolastiche custodite all'interno del patrimonio librario di questa antica istituzione.

Attraverso una serie di immagini, documenti e voci dei partecipanti scoprirete storia, storia che è colta direttamente nel fondo storico della biblioteca del Convitto Giacomo Leopardi. Il nostro obiettivo è quello di creare un luogo pubblico per la maggior parte tra le aziende storiche dell'Italia e la prima metà del '900. L'idea è quella di mostrare i tanti volti che i libri di storia possono raccontare, presentandoli come verità di memoria scolastica individuale o collettiva.

Vi invitiamo quindi ad esplorare la mostra e ad immergervi all'interno delle sezioni che abbiamo predisposto accennando brevemente per chi:

[Bonsai Visione!](https://sites.google.com/view/fondostoricoconvittomacerata/home)

Sezione 1 - La storia



Il fondo storico della biblioteca del Convitto Giacomo Leopardi circa posse a circa 3.000 volumi di documentazione, a stampa, oltre allo stesso fondi, evidenze, e altri materiali di storia scolastica, e di storia dell'istruzione, e della vita quotidiana degli studenti. Inoltre il nostro museo ha preso forma e nelle sue 10 sezioni propone a curiosi la storia di questo interessante luogo.

[Scopri tutto](#)

La storia della Biblioteca del Convitto

Sezione 2 - Gli autori e le opere



Il fondo storico del Convitto Giacomo Leopardi di circa duemila volumi vanta come i grandi più importanti sono poesie antiche e della letteratura europea, e dei poeti per essere studiati in più nei libri della letteratura classica e contemporanea.

Antonella e Fabio

La storia e il cinema proietto

Sezione 3 - Le dediche e le donazioni



Molti dei libri del fondo storico della biblioteca del Convitto Giacomo Leopardi sono dedichette e donazioni, che riguardano particolarmente ai precedenti:

- I dediche ricevute oggi sono considerate per le maggiore parte a ricordare le persone che hanno contribuito alla vita e alla storia del Convitto, come, ad esempio, per le loro 100 anni di servizio al Convitto.
- Queste informazioni si trovano da qualche parte, che spesso però risultano molto difficili e complessi leggere e adattamente presentare.

La donazione

La dedica

Sezione 4 - I lettori



Molti dei libri del fondo storico della biblioteca del Convitto Giacomo Leopardi hanno tutte le loro facce del testo. Cosa non avviene con i libri di storia, come molti libri, infatti, c'è un solo lato con le dediche, mentre l'altro è privo di tutto.

- Tutto questo si fa pensando di ancora utili del libro e nei primi del convitto, quando si aveva bisogno di leggere e scrivere.
- Oggi, invece, non è più possibile leggere e scrivere così.
- Alcuni lettori e studiosi non riportano più di solito solo le dediche.
- E quando si troverà solo uno dei due dipinti sarà meglio lasciare l'immagine vuota.
- E ogni lettore e studioso le "scrive" facendo degli studi, ma in modo di conservare.

L'utente

Img. 12: Home page of the website which hosts the virtual exhibition on the historical collection of the library of G. Leopardi boarding school in Macerata <<https://sites.google.com/view/fondostoricoconvittomacerata/home>> [last accessed: 30/09/2024]

3. Some final considerations

We are aware of the fact that it is not sufficient to publish content on the web for a project to become “Public”. In fact, the “Public” content of this exhibition lies precisely in its design, animated by the philosophy of *learning by doing*. On this point, we can agree with what Mills Kelly noted in a recent essay very effectively entitled *Learning Public History by Doing Public History*, where the scholar states:

They (i.e. the students) are very interested in the content of history, but they also want to make, to create history. In short, they want to be able to look back from vantage point of being done with a project and see something tangible that they have accomplished – some-

thing more than a well-crafted essay or a successfully completed examination. [...] Public history, especially digital public history, gives our students the opportunity to create those kinds of works products¹⁸.

The students who participated in the creation of the virtual exhibition described here had the opportunity to try their hand at a concrete Public History project. They directly dealt with various problems, such as the selection of sources and their presentation/accessibility to a wider audience than the usual experts. This led them to think about how to convey the complexity of the proposed thematic itineraries without losing effectiveness, immediacy and truthfulness. They put their digital skills to good use and experimented with the historical skills acquired during the theoretical lessons of the course and in the field, while constructing the thematic itineraries of the exhibition, all trying to combine communicative needs with the essential need to remain faithful to the authenticity of the message transmitted.

In addition, this project was also born with the ambition of applying the language of Public History to an exceptional object of investigation, that given by the historical collection of a school library. In fact, the students asked themselves how to present the protagonists of this exhibition, i.e. school books (in the broadest sense of the term), in a new way, proposing them not only and not so much as containers of contents, but as “treasure chests” of school memories, of individual and collective experiences with a high “rate” of identification.

In the era of “homo digitalis” it is increasingly simpler to create so-called User Generated Content and share it online, what makes the difference lies in how this content is created and here the specificity of the historical approach and the «critical method», which we tried to maintain in the implementation of this exhibition¹⁹, comes into play. In this regard, it can be pointed out that, if we wanted to apply the scheme of Cauvin’s *Public History Tree* we could say that, in this project: the roots are represented by the research work carried out by the students on the book collection, the trunk can be identified in the work of selection and interpretation of the sources, the branches are made up of the results of this journey collected in the virtual exhibition, while the leaves express the impact of the project, which touches on different dimensions all closely intertwined with each other, i.e. school memories, school heritage, community identity, education and the history of education²⁰. This is because school books go far beyond the written text and, if approached appropriately, reveal themselves as an integral part of a highly identifiable common heritage. In this direction we wanted to pursue the perspective of the Public History of

¹⁸ M. Kelly, *Learning Public History by Doing Public History*, in S. Noiret, M. Tebeau, G. Zaagsma, *Handbook of Digital Public History*, Oldenburg, de Gruyter, 2022, pp. 211-212.

¹⁹ Cfr. S. Noiret, *Sharing Authority in Online Collaborative Public History Practices*, in Noiret, Tebeau, Zaagsma, *Handbook of Digital Public History*, cit., p. 53.

²⁰ Cauvin, *Public History. A Texbook of Practise*, cit., p. 14.

Education, aware that the participatory element applied to historical-educational themes has infinite, long-lasting potential and a strong social impact.

Bibliography

- Ascenzi A., Bandini G., Ghizzoni C., *Introduzione*, in Iid., *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive / The Historical-Educational Heritage as a Source for the Public History of Education. Between Good Practices and New Perspectives*. Book of abstracts del III Congresso della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico Educativo (Milano, 14-15 dicembre 2023) / Book of abstracts of III Congress of Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (Milan, 14th-15th December 2023), Macerata, eum, 2023, pp. 7-16.
- Ascenzi A., Covato C., Zago G. (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, Macerata, eum, 2021.
- Ascenzi A., Patrizi E., *I Musei della scuola e dell'educazione e il patrimonio storico-educativo. Una discussione a partire dall'esperienza del Museo della scuola «Paolo e Ornella Ricca» dell'Università degli Studi di Macerata*, «History of Education & Children's Literature», 10, 2, 2014 pp. 685-714.
- Ascenzi A., Patrizi E., *Between School Memory and Historical-Educational Heritage: the Library of the "Giacomo Leopardi" National Boarding School in Macerata*, in L. Paciaroni, J. Meda, R. Sani (eds.), *The School and Its Many Pasts*, Macerata, eum, 2024, vol. II: *Official and Public Memories of School*, pp. 487-503.
- A. Ascenzi, E. Patrizi, "Lector in fabula". *Las obras de viaje de Edomondo De Amicis a través de los ojos de los estudiantes*, in E. Ortiz García, J.A. González de la Torre, J.M. Saiz Gómez, L.M. Naya Garmendia, P. Dávila Balsara (eds.), *Nuevas miradas sobre el patrimonio histórico-educativo. Audiencias, narrativas y objetos educativos (Santander, 22-24 marzo 2023)*. X Jornadas SEPHE, Cantabria, Santander y Polanco, Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, 2023, pp. 424-448.
- Bandini G., *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, pp. 41-53.
- Brunelli M., *The «Centre for the documentation and research on the history of textbooks and children's literature» in the University of Macerata*, «History of Education & Children's Literature», 4, 2, 2009, pp. 441-452.
- Cauvin T., *Public History. A Textbook of Practise*, New York-London, Routledge, 2022.
- Dati M., *Progettare attività di Public History: criteri orientativi ed indicazioni operative*, in G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (a cura di), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022, pp. 29-37.
- Herman F., Braster S., del Pozo Andrés M.M., *Exhibiting the Past. Public History of Education*, Oldenbourg, De Gruyter, 2022.
- M. Kelly, *Learning Public History by Doing Public History*, in S. Noiret, M. Tebeau, G. Zaagsma, *Handbook of Digital Public History*, Oldenburg, de Gruyter, 2022, pp. 211-222

- Lombello Soffiato D., *Fare ricerca nella biblioteca scolastica*, Padova, CLUEP, 2007.
- Lombello Soffiato D., *Dalle «bibliotechine di classe» alla biblioteca scolastica nella rete nazionale*, «History of Education & Children's Literature», 1, 2, 2006, pp. 249-281.
- Noiret S., *La Public History, una disciplina fantasma?*, «Memoria e Ricerca», 37, 2011 pp. 9-35.

Alberto Barausse*

Le relazioni degli ispettori come fonte utile per un'inedita narrativa della materialità scolastica nell'Italia meridionale: il caso del Molise (1861-1898)

ABSTRACT: The contribution aims to illustrate the heuristic potential contained in the annual reports drawn up by peripheral inspectors to illustrate the material conditions of Italian schools in the second half of the 19th century. In particular, the reports produced during the 1880s and 1890s concerning the Molise area will be examined in order to highlight the possible narratives that these sources, not always explored exhaustively and with the necessary rigor, can offer for their use in the field of the Public History of Education.

KEYWORDS: School inspectors, Teaching aids, Material school culture

Premesse e considerazioni storiografiche

Sulla scia del grande storico francese Fernand Braudel, per il quale la «vita materiale è fatta di uomini e di cose, di cose e di uomini», alla fine degli anni Settanta del Novecento un altro storico francese Jean Marie Pesez osservava che «la storia della cultura materiale resta un campo di ricerca giovane, dallo statuto mal definito e che non finisce di nascere»¹. Non c'è dubbio che tra gli anni Ottanta e Novanta, infatti, comparvero diversi contributi relativi alla storia materiale grazie anche alla apertura di nuove frontiere di ricerca avviate dalla terza generazione di storici legati alla esperienza della Nuova Storia delle Annales e, più recentemente, per l'impatto della nuova storia culturale nel campo delle ricerche che ha avuto in Burke uno dei suoi maggiori riferimenti. A distanza di qualche decennio, possiamo registrare una crescita molto significativa del volume di studi per quanto riguarda l'ambito della cultura materiale

* Alberto Barausse è Professore ordinario di Storia della scuola e delle istituzioni educative presso l'Università del Molise, Ateneo presso cui dal 1999 svolge attività didattica e dirige il Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia delle Istituzioni scolastiche, del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia (CeSIS) ed il Museo della Scuola e dell'Educazione popolare, barausse@unimol.it.

¹ J.M. Pesez, *Storia della cultura materiale*, in J. Le Goff (ed.), *La nuova storia*, Milano, Mondadori, 1990, p. 202.

scolastica prodotto in vari contesti nazionali. Al tempo stesso ci si è incamminati anche verso una migliore definizione concettuale della cultura materiale e immateriale della scuola grazie agli sforzi compiuti da studiosi come Agustín Escolano e Vinão Frago², solo per restare tra gli studiosi più affermati in area spagnola. Un solco nel quale si sono, successivamente, inseriti anche gli studiosi italiani, tra i quali Chiosso, Sani, Ascenzi e De Giorgi³ e si sono innestati gli studi condotti da giovani ricercatori tra i quali ci si limita a ricordare, ma solo per ragioni di spazio, Juri Meda, Marta Brunelli, Fabio Targhetta, Francesca Davida Pizzigoni, Valeria Viola⁴. L'analisi e la narrazione delle fonti che costituiscono il patrimonio storico educativo sono state poste al centro di molteplici indagini promosse da poli di ricerca molto vitali in Italia che accompagnano lo studio della cultura materiale della scuola. Penso, qui, non solo agli studi sui libri di testo o sui quaderni scolastici, ma anche a quell'insieme di ausili e oggetti scolastici che sono stati introdotti nelle aule scolastiche tra Otto e

² Escolano ci ricorda che i materiali sono tracce e registri dei fini culturali perseguiti dalla scuola: «los textos, el mobiliario, los espacios y todos los elementos que componen el utilaje escolar hablan tambien de nuestros modos de pensar y de sentir, de los sistemas de valores que informaron la educación, de la intrahistoria de la escuela y de las relaciones de esta con la sociedad de cada época». A. Escolano, Benito (ed.), *La cultura material de la escuela*, Berlanga de Druero, CEIN-CE, 2007; A. Vinão Frago, *Educación y Cultura. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes*, in C. J. Almuiña Fernández (ed.), *Culturas y civilizaciones: III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 1998, pp. 165-184.

³ Si vedano le considerazioni svolte sulla produzione degli editori oltre i libri di testo da G. Chiosso, *La manualistica scolastica in Italia: tematiche, metodologie, orientamenti*, in J. Meda, A.M. Badanelli (eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas. Actas del I. Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)*, Macerata, eum, 2013, p. 59. Stimolanti le riflessioni di R. Sani, *La ricerca sul patrimonio storico-scolastico ed educativo tra questioni metodologiche, nodi interpretativi e nuove prospettive di indagine*, in A. Barausse, T. de Freitas Ermel, V. Viola, (eds.), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2020, pp. 35-48; F. De Giorgi, *Appunti sulla storia del banco scolastico*, in *Per una storia dei luoghi della materialità educativa*, «Rivista di storia dell'educazione», 1, 1, 2014 (Special issue), pp. 85-98.

⁴ J. Meda, *Mezzi di educazione di massa. Nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una «storia materiale della scuola» tra XIX e XX secolo*, «History of Education & Children's Literature» 6/1, 2011, pp. 253-279. Suggestioni che, in parte, sono state ampiamente sviluppate in maniera più organica nel saggio su *Mezzi di educazione di massa: saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2016. F. Targhetta, *Tra produzione industriale e alfabetizzazione diffusa: nuovi approdi per la storia della cultura materiale della scuola*, «History of Education & Children's Literature», 13, 1, 2018, pp. 587-592; M. Brunelli, *Cataloghi commerciali dei materiali scolastici e collezioni storiche dei sussidi didattici. Nuove fonti per la storia dell'industria per la scuola in Italia (1870 - 1922)*, «History of Education & Children's Literature», 13, 2, 2018, pp. 469-510; F.D. Pizzigoni, *Tracce di patrimonio*, Lecce, Pensa Multimedia, 2023; A. Barausse, T. de Freitas Ermel, V. Viola, (eds.), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, cit. Per un recente quadro d'insieme sulla produzione italiana, anche se incompleto, si rinvia a J. Meda, S. Polenghi, *From Educational Theories to School Materialities. The Genesis of Material History of School in Italy (1990-2020)*, in *The Material Turn in the History of Education*, numero monografico della rivista «Educació i història. Revista d'història de l'educació», 38, 2021, pp. 55-77.

Novecento e sui quali la ricerca sta compiendo importanti passi avanti. Una crescita d'interesse maturata, infine, anche per la crescente preoccupazione degli storici in relazione alla preservazione delle fonti di ricerca e della memoria educativa in archivi scolastici, musei e centri di documentazione⁵.

È all'interno di questa cornice di studi e di esperienze, di questa ideale *longue durée* – che da sola meriterebbe una analisi storiografica più puntuale – che si vuol portare l'attenzione, attraverso questa piccola indagine, intorno ad una tipologia di fonti scarsamente utilizzata per far emergere la effettiva applicazione di prescrizioni e regole che generarono e accompagnarono la costituzione materiale delle scuole durante i primi quarant'anni postunitari, generando molteplici aspettative intorno alle dinamiche della modernizzazione dal punto di vista educativo e pedagogico che si esprimevano nella costruzione di edifici più adeguati, nella fornitura di un materiale scolastico più funzionale rispetto alle esigenze poste dal processo di cambiamento nel campo delle pratiche didattiche determinato dalla stagione del positivismo pedagogico, nella registrazione delle proteste o delle osservazioni critiche da parte di insegnanti, direttori di scuole e ispettori quanto allo stato di precarietà delle condizioni materiali delle scuole problematizzando e introducendo elementi fortemente critici sugli interventi delle autorità pubbliche nei suoi diversi livelli (ma soprattutto quello locale).

Chiariimenti metodologici relativi all'uso delle relazioni degli ispettori come fonti per una storia della cultura materiale delle scuole

Il caso di studio che viene presentato in questa sede, poggia le sue basi sulla verifica di carattere empirico, di parte della documentazione prodotta da rappresentanti del corpo ispettivo locale. In più di una circostanza gli studi promossi a livello internazionale sulla storia della cultura materiale hanno richiamato l'importanza del ruolo degli ispettori o hanno fatto riferimento alla documentazione prodotta dal corpo ispettivo. È, dunque, imprescindibile un breve richiamo alla funzione ed al ruolo svolto dal corpo ispettivo nei decenni che seguirono l'unità per capire il valore euristico della documentazione da esso prodotta. Come è noto, gli ispettori sono parte molto rilevante della amministrazione scolastica, connotata sin dall'inizio dell'esperienza nazionale, dal

⁵ Tra le varie occasioni di riflessione ci si permette di rinviare a due momenti utili occorsi in questi ultimi anni come il seminario internazionale che si è svolto a Campobasso nel 2018 i cui atti sono stati pubblicati nel 2020 in A. Barausse, T. de Freitas Ermel, V. Viola, (eds.), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, cit.; e il congresso nazionale della SIPSE i cui atti sono stati raccolti in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (eds.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Macerata, eum, 2020.

carattere fortemente centralistico e articolata su un duplice piano, centrale e periferico. Attraverso l'apparato amministrativo il ceto dirigente liberale volle supportare l'avvio e il consolidamento del sistema scolastico nazionale.

Le vicende storiche che investirono sul piano organizzativo la funzione ispettiva⁶ sono state contraddistinte da una costante oscillazione lungo una linea che è stata orientata ora a far prevalere la dimensione burocratico-amministrativa oppure, al suo opposto, quella pedagogico-didattica, in senso tecnico professionale, così come è possibile desumere dai provvedimenti emanati dai diversi ministri della Pubblica Istruzione, di riordinamento degli uffici centrali e periferici, introdotti dagli interventi che si susseguirono da Amari nel 1864, a Matteucci nel 1865, a Berti nel 1866, a Coppino nel 1867, a Baccelli nel 1881, a Ferdinando Martini nel 1893, nuovamente Baccelli nel 1895, a Nasi nel 1902⁷. Una oscillazione che connotò anche parte dei dibattiti rinvenibili su molta stampa pedagogica e magistrale⁸, negli atti degli incontri del mondo

⁶ Gli studi sulla funzione ispettiva sono raccolti in pochi titoli. Fra gli studi del primo Novecento, meritano di essere ricordati i saggi di Alfredo Saraz, *La tecnica dell'ispezione scolastica*, Torino, G.B. Paravia & C., 1921 e Id., *Vicende storiche ed attuale ordinamento della Direzione ed Ispezione scolastica*, Torino, G.B. Paravia & C., 1922. Nei decenni del secondo Novecento chi ha prestato attenzione al ruolo delle ispezioni è G. Cives, *Cento anni di vita scolastica in Italia. Ispezioni e inchieste da Gino Capponi a Giuseppe Lombardo Radice*, Roma, Armando, 1960 e Id., *Cento anni di vita scolastica in Italia. Ispezioni e inchieste dall'idealismo a oggi negli scritti di G. Lombardo Radice, G. Isnardi, G. Giovinazzi, F. Bettini, A. Marcucci, L. Volpicelli, L. Borghi, A. Visalberghi*, Roma, Armando, 1967. Più recentemente l'attenzione al ruolo ed al profilo degli ispettori è stata prestata da A. Barausse, *I maestri all'università: la Scuola pedagogica di Roma 1904-1923*, Perugia, Morlacchi, 2004; Id., “Nonostante tanto diluvio di libri scolastici”. *I libri di testo per le scuole elementari e le indagini ministeriali di Bargoni e Bonghi durante gli anni della Destra Storica (1869-1875)*, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia 2018, 2a ed. riv. Un profilo interessante di ispettore è stato ricostruito in M. D'Alessio, “Il duro calle”. *Le memorie di un Ispettore scolastico italiano (Berengario Galileo Amorosa – 1865/1937)*, «Revista Linhas. Florianópolis», 18, 36, 2017, pp. 178-199. Restano comunque pienamente condivisibili le considerazioni di Chiosso volte a richiamare la necessità di colmare una lacuna storiografica G. Chiosso, *Alfabetti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Torino, SEI, 2011, pp. 199-205. A partire da tale necessità è stato promosso un seminario di studi a carattere internazionale dal titolo *Gli ispettori scolastici tra storia, memoria pubblica e rappresentazione letteraria Analisi comparata tra Italia, Spagna e Brasile* che si è svolto a Campobasso tra il 17 ed il 18 novembre 2022 i cui atti sono in corso di pubblicazione.

⁷ Per un recente esame di tali provvedimenti si rimanda al saggio di G. Zago, *Il Regio Ispettore nella Scuola italiana dalla Legge Casati alla Riforma Gentile*, in A. Barausse, F. Palladino, P. Dávila Balsera, C. Sanz Simón (eds.), *Gli ispettori scolastici tra storia, memoria pubblica e rappresentazione letteraria Analisi comparata tra Italia e Spagna*, in corso di stampa.

⁸ Purtroppo si deve segnalare la scarsità di studi non solo relativi alla funzione degli ispettori, ma anche a quella del mondo associativo che più direttamente aggregò gli ispettori, o quella relativa ai dibattiti che animarono i periodici degli insegnanti o degli ispettori. Uno dei pochi contributi finalizzati a mettere in evidenza gli orientamenti degli ispettori è stato quello centrato sulla esperienza editoriale del periodico «La Tecnica scolastica», si veda A. Barausse, M. D'Alessio, “La salvezza della scuola verrà dai tecnici”. *La stampa pedagogica in Italia tra idealismo e fascismo: la «Tecnica scolastica» (1923-1927)*, in J.M. Hernández Diaz (ed.), II Jornadas Prensa pedagogica, *La prensa de los escolares y estudiantes. Su contribución al patrimonio histórico*.

associativo degli insegnanti, sino ad arrivare ad essere una delle chiavi interpretative di fondo nelle rare ricostruzioni storiografiche della funzione ispettiva come quella compiuta nel Novecento da figure come Alfredo Saraz⁹ e negli anni Settanta da Giuseppe Decollanz, figure che sono appartenute entrambe professionalmente al corpo ispettivo¹⁰.

La produzione normativa e regolamentare emanata sin dai mesi successivi la nascita dello stato unitario assegnava un ruolo rilevante alla funzione ispettiva che venne esercitata tanto dagli ispettori centrali, quanto da quelli periferici, fossero essi provinciali o circondariali¹¹. Sin dai primi documenti prodotti dal ministero per dare indicazioni operative al corpo ispettivo venivano fornite indicazioni precise per rilevare la condizione delle scuole anche in relazione ai suoi aspetti materiali. Il ministero nel corso dei decenni emanò diverse circolari al fine di assicurare la redazione di documenti il più completi ed efficaci possibili¹². Non è possibile in questa sede presentare in maniera sistematica il quadro delle istruzioni impartite al corpo ispettivo dai responsabili ministeriali, per cogliere l'orientamento e l'interesse specifico ai contenuti della relazione ispettiva, al fine di offrire la fotografia reale della scuola viva nei diversi territori del Regno. Basterà, qui, ricordare la circolare Brioschi agli ispettori dell'istruzione elementare del 28 febbraio 1862, il primo documento che enucleava e fissava nei suoi 16 paragrafi molte delle norme che fino a quel momento non erano state diffuse in maniera precisa¹³. Tra le varie incombenze

co educativo, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca (Colección Aquilafuente, 210), 2015, pp. 611-626.

⁹ Anche per gli anni Venti del Novecento il funzionario ministeriale avrebbe rivendicato la necessità di un vero e proprio «governo speciale dei tecnici». Saraz, *Vicende storiche ed attuale ordinamento della Direzione ed Ispezione scolastica*, cit.

¹⁰ G. Decollanz, *La funzione ispettiva dalla legge Casati ad oggi*, Roma, Armando Armando, 1984.

¹¹ In realtà le diverse prospettive politico scolastiche dei ministri della Pubblica Istruzione si indirizzarono in maniera non univoca, ora a marcire con più forza il ruolo dell'ispettorato centrale ed in altre circostanze quello degli ispettori provinciali o circondariali. Una delle ricostruzioni più accurate ancora oggi molto utile per essere introdotti nello studio della funzione ispettiva, ha interpretato lo sviluppo del ruolo e della funzione ispettiva come un costante confronto e scontro tra quella di controllo dell'indirizzo pedagogico-didattico e quella burocratico-amministrativa. Saraz, *Vicende storiche ed attuale ordinamento della Direzione ed Ispezione scolastica*, cit.

¹² Per un excursus dei provvedimenti adottati dall'unificazione al Novecento si rinvia a Saraz, *Vicende storiche ed attuale ordinamento della Direzione ed Ispezione scolastica*, cit.

¹³ Specificando le diversi attribuzioni in relazione ai diversi istituti primari, la circolare rilevava come l'esercizio ispettivo abbracciasse tanto la verifica dell'applicazione dei metodi d'insegnamento e di educazione, quanto la vigilanza sulle leggi, i regolamenti e le prescrizioni. Nella prima parte, in particolare, la circolare, soffermandosi, sull'azione ispettiva nella circoscrizione, a partire dalla visita dei locali e dalla segnalazione delle riparazioni o degli arredi necessari, sollecitava «lo zelo dei Comuni». Nella seconda parte, poi, si davano indicazioni sulla modalità di svolgere le visite per raccogliere informazioni: sullo stato materiale della scuola; l'opera dei maestri (nella loro preparazione morale e cognitiva) e la loro condizione; sugli allievi, la loro istruzione, educazione e stato fisico. Nella terza parte si forniva un modello dei verbali di visita

dell’ispettore rientrava quella principale della relazione finale annua. Proprio dal reperimento di molte di tali relazioni conservate presso gli archivi comunali e l’Archivio Centrale dello Stato è possibile oggi attingere informazioni e notizie particolareggiate sulle condizioni, i risultati e i bisogni di singoli ambiti territoriali, sondando nello specifico quello del Mezzogiorno educativo.

Nel corso dei decenni che costituiscono l’oggetto del nostro caso di studio, l’attività ispettiva si presenta quindi ampia e multiforme destinata a produrre una ricca documentazione utile per meglio far luce sulle problematiche tanto a livello centrale quanto a livello locale intorno ai processi di scolarizzazione primaria. Le relazioni prodotte dal corpo ispettivo contribuiscono, infatti, a mettere in luce non solo le notizie statistiche relative alla scolarizzazione degli alunni cosiddetti “obbligati” ma anche sullo stato ed i bisogni dell’insegnamento prima nei circondari e poi nelle circoscrizioni scolastiche. All’ispettore, infatti, spettava il compito di tenere un piccolo archivio sulle scuole dei diversi comuni di cui si sarebbe dovuto occupare, con la documentazione relativa al personale, al funzionamento delle scuole, all’edilizia, agli arredi e ai materiali didattici, agli alunni, alle istituzioni ausiliarie. La documentazione raccolta dagli ispettori rappresenta, dunque, una fonte eccezionale per una radiografia analitica dei contesti locali anche dal punto di vista materiale.

Al fine di una corretta valutazione critica delle fonti non dobbiamo dimenticare che tali documenti erano prodotti per i diversi livelli dell’amministrazione statale. Per quella centrale le relazioni sono in primo luogo dei documenti importanti sull’attività dell’ispettore, utili a vagliare quindi la sua abilità professionale; per le amministrazioni scolastiche provinciali le relazioni consentono di toccare con mano il grado di sviluppo delle istituzioni scolastiche attraverso un’analisi comparativa delle diverse località e pertanto procedere ad un piano organico di previsione di bilancio per l’anno successivo. Per gli ispettori stessi sono l’occasione di ricomporre una visione complessiva delle scuole nel proprio circondario o nella propria circoscrizione, stimolando, insieme alle osservazioni e ai dati richiesti, la maturazione di personali riflessioni sugli ostacoli esistenti e le possibili soluzioni, in un’opera continua quindi di sintesi e revisione. Per cogliere la portata e il significato delle relazioni ispettive delle quali ci serviamo in questo caso di studio¹⁴, occorre sottoporre i documenti a

con osservazioni particolari sulla condotta morale del maestro, la sua diligenza, i suoi metodi, i suoi meriti; e sulla cura del comune nella promozione o avviamento dell’istruzione popolare, con l’indicazione dei maggiori ostacoli presenti. Cfr. Istruzione Ministeriale per gli Ispettori delle Scuole primarie 28 febbraio 1862, in *Nuovo Codice della Istruzione Pubblica. Raccolta delle Leggi, Decreti, Regolamenti, Circolari, Istruzioni e Decisioni Ministeriali vigenti nel Regno d’Italia sull’ordinamento della Istruzione Pubblica e sull’Istruzione Normale, Secondaria Classica e Tecnica, ed Elementare con annotazioni e raffronti approvata dal Ministero della Istruzione Pubblica*, Saluzzo, 1870, pp. 148-178.

¹⁴ Il corpus documentario al quale si fa riferimento è costituito dalle seguenti relazioni. Regio Ispettorato Scolastico del Circondario di Campobasso, *Relazione sull’andamento dell’istru-*

un'analisi critica per focalizzare la loro funzione – e quindi il loro valore – da diversi punti di vista.

Le visite condotte come da prescrizione ministeriale senza preavviso, dovevano avere la durata necessaria «per farsi l'esatto concetto dell'ordinamento della scuola, delle sue condizioni didattiche e dello stato materiale», così come verificare i metodi d'insegnamento del maestro e il grado di apprendimento degli alunni. Soprattutto dovevano fornire sollecitazioni per attuare i provvedimenti più urgenti.

L'azione ispettiva didattica, in definitiva, incrociava in maniera ravvicinata lo stato materiale dell'istruzione locale scolastica – locali, arredi e materiale didattico –, con la registrazione possibile da parte degli ispettori delle cause e dei fattori esterni che contribuivano in un dato momento ed in una data sede sulla qualità e lo sviluppo dell'insegnamento. Tra esse ricadono per l'appunto la condizione degli spazi educativi, della disponibilità di sussidi e materiali didattici, insieme anche all'uso fatto dal maestro dei libri di testo, così come l'orario delle lezioni e lo stesso ambiente sociale.

Al tempo stesso permettono di far emergere le conoscenze pedagogiche dell'ispettore, le sue abilità professionali, insieme alle personali doti critiche. Le relazioni presentano quindi un margine significativo di libertà espositiva che lascia meglio emergere il grado di competenza e coscienza professionale degli ispettori stessi.

Non dobbiamo dimenticare che tra gli anni Settanta e Ottanta dell'Ottocento gli ispettori – o almeno una parte di essi – sono dei veri e propri agenti della modernizzazione pedagogica e didattica guidata dall'alto e operano in

zione primaria nel 1886-87 per l'ispettore scolastico Felice Campanile, in ACS, MPI, DGIPP, 1860-1896, b. 271 bis, f. Campobasso; Regio ispettorato scolastico del Circondario scolastico di Isernia. Relazione finale. Anno 1886-87. [dell'ispettore del Circondario di Isernia A. Mormile del 31 ottobre 1887], ACS, MPI, DGIPP (1860-1896), b. 271 bis, f. Campobasso 1887/16; Regio Ispettorato Scolastico del Circondario di Campobasso, Relazione sull'andamento dell'istruzione primaria nel 1887-88 per l'ispettore scolastico Felice Campanile del 20 agosto 1888, in ACS, MPI, DGIPP, 1860-1896, b. 328 bis, f. Campobasso 1889/16; Relazione finale anno scolastico 1888-89 [Circondario di Larino dell'ispettore Valente del 30 settembre 1889]. ACS, MPI, DGIPP (1860-1896), b. 328 bis, f. Campobasso 1889/16; Relazione scolastica. Anno 1888-89. [Circondario di] Isernia, [dell'ispettore Alfonso Mormile del 30 giugno 1890] ACS, MPI, DGIPP (1860-1896), b. 328 bis, f. Campobasso 1889/16; Relazione sull'andamento delle scuole elementari nel Circondario di Isernia per l'anno 1892-93 [Orazio Ruggiero], in ACS, MPI, DGIPP (1860-1896), b. 480 bis, f. Campobasso 1893/16; Relazione sull'andamento delle scuole del Circondario [di Campobasso] per l'anno scolastico 1892-93 [dell'ispettore scolastico Giorgio Castriota Scandembergh] in ACS, MPI, DGIPP (1860-1896), b. 480 bis, f. Campobasso 1893/16; Relazione sull'istruzione elementare nel circondario di Larino durante l'anno scolastico 1892-93 [dell'ispettore F. Marinelli del gennaio 1894], in ACS, MPI, DGIPP 1860-1896, b. 530, f. Campobasso 1894/16; Relazione sull'andamento delle scuole elementari nel circondario di Larino per l'anno 1893-94 [di F. Marinelli], in ACS, MPI, DGIPP (1860-1896), b. 613 bis, f. Campobasso 1895/16; Relazione sulle scuole elementari per l'anno scolastico 1893-94 [del circondario d'Isernia del 15 novembre 1894], in ACS, MPI, DGIPP (1860-1896), b. 613 bis, f. Campobasso 1895/16.

un contesto nel quale a livello di élite insegnante, di periodici magistrali, di congressi pedagogici il discorso relativo agli spazi e alle suppellettili scolastiche costituisce oggetto di dibattito, di studio, di analisi, di premiazione. Nel corso dei congressi che annualmente la società italiana di pedagogia organizzò tra l'inizio degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Ottanta, è possibile riscontrare la presenza di momenti specifici dedicati alla diffusione di modelli ed oggetti, di una "tecnologia" in linea con i presupposti didattico-pedagogici delle "lezioni di cose". Per fare solo un esempio nel corso dell'XI Congresso pedagogico italiano che si svolse a Roma nel 1880 e che fu dedicato proprio all'insegnamento intuitivo, si svolse anche un'esposizione didattica nella quale i partecipanti al congresso poterono prendere visione delle innovazioni che furono introdotte da alcune scuole o insegnanti e che ottennero un riconoscimento ufficiale. Il segretario generale del ministero della pubblica istruzione, nella relazione di chiusura del congresso sottolineava come l'esposizione si fosse distinta, in modo particolare, proprio «per tre capi principali, dai quali dipende tanta parte del miglioramento delle scuole, dei metodi e degl'insegnanti [...] i casamenti – gli arredi – ed i musei pedagogici»¹⁵.

Scuole «Pubbliche quasi private». Edifici e arredi nelle relazioni annuali degli ispettori in Molise

La verifica fornita dalle relazioni rintracciate intorno alle condizioni materiali dell'istruzione nelle aule scolastiche dell'area territoriale molisana, non solo quindi offre un osservatorio della concreta vita tra i banchi in una tra le regioni meridionali più arretrate tra Otto e Novecento, ma consente di verificare uno degli aspetti più complessi dello stato di sviluppo dell'istruzione e di poter valutare lo stato di applicazione di alcuni provvedimenti di legge ai quali l'élite dirigente liberale attribuiva una determinante importanza per lo stesso sviluppo come lo fu quella del 15 luglio 1877 sull'obbligo scolastico. Le relazioni oggetto di analisi in questo contributo fanno sempre riferimento, infatti, allo stato di attuazione della legge sull'obbligo nei tre circondari in cui era suddivisa la provincia scolastica del Molise. E i rilievi degli ispettori erano piuttosto disarmanti. Nel 1886 il circondario di Campobasso contava una popolazione di 130.131 abitanti. Le scuole istituite dai diversi municipi (nei 42 comuni) ammontavano a 157, ovvero 1,70 per mille abitanti. Il corpo insegnante era composto di 90 maestri e 65 maestre: l'elemento maschile continuava a predominare su quello femminile¹⁶. Il numero dei bambini obbligati alla

¹⁵ *Atti dell'XI Congresso Pedagogico Italiano e della VI Esposizione Didattica*, Roma, Tipografia di E. Sinimberghi, 1881, p. 566.

¹⁶ A. Barausse, *Le istituzioni scolastiche dall'Unità al fascismo (1861-1933)*, in R. Lalli, N.

scuola elementare, in virtù della legge 15 luglio 1877, era asceso a 8335 ma di questi soltanto 2806 furono gli iscritti. Poco più di un settimo degli obbligati frequentava effettivamente le scuole. L'ispettore scolastico Felice Campanile osservava malinconicamente come a dieci anni di distanza la legge Coppino «in questa come in quasi tutte le province del Napoletano e della Sicilia la legge sull'obbligatorietà dell'insegnamento non ha dato que' risultati che se ne potevano sperare»¹⁷. Campanile notava come uno dei maggiori ostacoli allo sviluppo dell'istruzione continuava ad essere «l'utile immediato che ogni padre di famiglia, e gli agricoltori specialmente, vogliono ricavare dai fanciulli»:

Non si esamina, non si cerca di conoscere la forza intellettuale del fanciullo, né i vantaggi morali e materiali che educandolo potrebbe procacciare un giorno alla famiglia: si misurano le braccia, si valuta il vigore de' muscoli per farne un guadagno presente¹⁸.

L'ispettore scolastico individuava nella miseria e nella indifferenza dei genitori di fronte al «pane intellettuale». Ma nella sua analisi il funzionario scolastico non ometteva un riferimento politico interessante, laddove menzionava l'esperienza di quei paesi, come la Svizzera dove si poteva «applicare il suffragio universale con sincerità»¹⁹.

L'ispettore del circondario di Isernia ricordava, a sua volta, come la natura prevalentemente agricola delle attività produttive del circondario e il fenomeno migratorio condizionavano le possibilità di frequenza scolastica dei bambini:

La povera gente di campagna, ora soprattutto che l'emigrazione toglie all'agricoltura le braccia dei migliori operai, è costretta fare assegnamento anche sulla piccola parte di lavoro, cui può dare un fanciullo di otto, nove o dieci anni²⁰.

L'ispettore del circondario di Larino, a dodici anni di distanza dalla introduzione del provvedimento, sviscerava i dati quantitativi sugli obbligati. Nel circondario i bambini che avrebbero dovuto frequentare le scuole erano 7589, di cui 3997 maschi e 3592 femmine. Ma il numero degli iscritti risultava essere inferiore alla metà, 3560, di cui 2031 maschi e 1529 femmine. Ma quello che produceva «più dolore» tra gli iscritti erano i reali frequentanti che ammontavano a 2778, di cui 1435 maschi e 1353 femmine. Ancora più drammatica era la situazione quando ci si soffermava a valutare il numero di coloro che

Lombardi, G. Palmieri, *Campobasso. Capoluogo del Molise*, Palladino Editore, Campobasso 2008, vol. II, pp. 107-135.

¹⁷ Regio Ispettorato Scolastico del Circondario di Campobasso, *Relazione sull'andamento dell'istruzione primaria nel 1886-87 per l'ispettore scolastico Felice Campanile*, cit.

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ Regio Ispettorato Scolastico del Circondario scolastico di Isernia. Relazione finale. Anno 1886-87. [dell'ispettore del Circondario di Isernia A. Mormile del 31 ottobre 1887], cit.

risultavano essere prosciolti dall'obbligo: 206, di cui 145 maschi e 65 femmine. Dati «sconfortanti» come scriveva lo stesso ispettore²¹.

All'interno di questo contesto piuttosto problematico si sviluppano considerazioni e riflessioni intorno alla dimensione materiale scolastica orientata a valutare non tanto e non solo i beni didattico-scolastici prodotti dall'industria scolastica e circolanti dopo l'unificazione del sistema scolastico nazionale, nei contesti educativi locali ma anche cosa, come e a quale scopo gli ispettori guardavano allo stato materiale degli istituti scolastici.

Gli ispettori evidenziano alcune considerazioni oggettive in cui restituiscono, per un verso, una visione coeva e dettagliata dei vari contesti scolastici dell'area, offrendo dati significativi sui processi, ad esempio, di standardizzazione del materiale scolastico e del loro modo d'impiego. Dall'altro, ed è questo l'aspetto su cui si vuole insistere principalmente, esaminano lo stato materiale degli spazi, degli arredi e dei sussidi didattici facendo emergere non solo il tenore del governo didattico locale fatto di suggerimenti e consigli da parte degli ispettori, ma ancor più il grado e le modalità di sviluppo delle pratiche didattiche e pedagogiche, i mutamenti della cultura scolastica, così come le indicazioni, in special modo, sul piano delle politiche di spesa.

I limiti di spazio non consentono di soffermarsi con la dovuta attenzione sulle considerazioni svolte dagli ispettori intorno alla condizione, diffusione e circolazione dell'insieme degli aspetti materiali delle scuole. Ci si limiterà, dunque, a riprendere i richiami del corpo ispettivo intorno al problema degli edifici scolastici e a quello degli arredi ai quali le relazioni degli ispettori dedicano dei brevi ma interessanti paragrafi, nella convinzione che una scuola ben organizzata «spiri affetto e venerazione, e valga ad accrescere l'ordine e la disciplina»²². I responsabili locali deputati al controllo indicavano i comuni nei quali i locali risultavano essere disadatti, indecenti o malsani. L'ispettore del circondario di Campobasso oltre a dichiarare che edifici scolastici «nel verso senso della parola» non esistevano precisava che valutabili come adatti erano «79 locali, disadatti 54, indecenti 6 e malsani 4»²³. L'ispettore del cir-

²¹ Relazione finale anno scolastico 1888-89 [dell'ispettore del Circondario di Larino del 27 novembre 1889], cit.

²² Regio ispettorato scolastico del Circondario scolastico di Isernia. Relazione finale [relative all'anno scolastico 1886-87 dell'ispettore del Circondario di Isernia A. Mormile del 31 ottobre 1887], cit. Sul tema degli edifici scolastici per ragioni di spazio ci si limita ad indicare i lavori di V. Viola, *Gli spazi della memoria scolastica. Prime riflessioni sugli edifici scolastici come luoghi di apprendimento e monumenti attraverso un excursus storico dall'Unità d'Italia alla caduta del fascismo*, in S. González, J. Meda, X. Motilla, L. Pomante (eds.), *La práctica educativa. Historia, memoria y patrimonio*, Salamanca, FahrenHouse, 2018, pp. 251-264; V. Viola, *Un problema di "spazio". Alcune riflessioni storiografiche sull'edilizia scolastica in Italia tra Otto e Novecento*, in Barausse, de Freitas Ermel, Viola (eds.), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, cit., pp. 471-493.

²³ «Le scuole sono poste in case prese a fitto e molto spesso disadatte. Hanno locali di loro proprietà i comuni di Campodipietra, Ferrazzano, Fossalto, Gambatesa, Limosano e S. Angelo

condario di Isernia segnala come «dei 192 locali scolastici esistenti del mio Circondario, 71 si possono dir buoni, 99 mediocri e 22 veramente cattivi»²⁴. Quello del circondario di Larino nel rilevare che solo 22 locali, su 125 scuole, risultavano essere adatti, 49 mediocremente adatti e 54 disadatti, non nascondeva il disappunto nel constatare che gli edifici scolastici erano «tane invece di essere templi» e come in molti comuni, a partire dal più importante – quello di Larino – i migliori locali pubblici erano assegnati sempre a funzioni diverse:

[...] fa dolore il vedere che si provvede, e con interesse, alla caserma dei Reali Carabinieri, al magazzino del Monte frumentario, all’Ufficio di dazio consumo, alla canonica del curato, e che la scuola desta il minore interesse! Spesso si riduce che essa passi nell’ultima stamberga del paese e non son rari i Comuni in cui la povera scuola dev’essere pronta a tutte gli sloggiamenti, per depositarsi il grano del monte, per farvi dormire la banda musicale, per tenervi le guardie campestri, e... qualche volta per chiudervi provvisoriamente un detenuto. Il peggiore esempio di si miserando stato lo si da sempre Larino istessa, Capoluogo del Circondario. Succede in Larino che ogni anno, al riaprirsi delle scuole, non son pronti i locali scolastici, e ciò perché i locali – e sempre i migliori – di anno in anno passano ad altri usi. Nell’87 5 servirono per albergo e trattoria, nell’88 qualcuno si fittò a mercanti: quest’anno il miglior locale si è dato alla Pretura. E questo mi sembra disprezzo e mi fa dolore”²⁵.

Talvolta, gli ispettori, come nel caso del circondario di Campobasso, oltre a sollecitare l’intervento dei municipi per assicurare spazi adeguati erano costretti ad assumere provvedimenti radicali di chiusura:

A tutti i Sindaci dei comuni le cui scuole sono in locali disadatti, indecenti e malsani fu vivamente e caldamente raccomandato di provvedere a tempo. In Campolieto le scuole maschili sono indecenti e le femminili, oltretutto indecenti, sono così malsane che fui obbligato a permettere alle maestre d’insegnare nelle rispettive abitazioni, anziché mettere a rischio la loro salute e quella delle alunne. Anche la scuola fem.[mini]le in Colledancchise era indecente, perché posta a pianterreno di contra ad un caffé ed a lato di una canova, e malsana perché umida e priva di luce. In seguito ad accordi presi con questo Ill.o Provveditore, mi recai in quel comune e dichiarai chiusa *ex officio* la scuola fem.[mini]le sino a che non si fosse trovato un locale migliore²⁶.

Limosano. Locali del tutto adatti possonosi dire quelli di Fossalto e Gambatesa». Regio Ispettorato Scolastico del Circondario di Campobasso, Relazione sull’andamento dell’istruzione primaria nel 1887-88 per l’ispettore scolastico Felice Campanile del 20 agosto 1888, cit.

²⁴ Relazione scolastica. Anno 1888-89. [Circondario di] Isernia, cit.

²⁵ Relazione finale anno scolastico 1888-89 [Circondario di] Larino], cit.

²⁶ «Infatti un locale provvisorio migliore del precedente si poté trovare ottenendo altresí formale promessa da quel Municipio che si sarebbe convenientemente provveduto nel prossimo venturo anno scolastico. In occasione della visita al Comune di Matrice raccomandai che il locale della scuola maschile fosse cambiato, perché indecente e malsano. Prego pertanto la S.V. I. a voler dare opportuni ed energici provvedimenti affinché quel Sindaco rimedi subito». Regio Ispettorato Scolastico del Circondario di Campobasso, Relazione sull’andamento dell’istruzione primaria nel 1887-88 per l’ispettore scolastico Felice Campanile del 20 agosto 1888, cit.

In maniera dettagliata le relazioni indicavano la presenza dei «comunelli, in cui vi è mancanza assoluta di locali» come accadeva nel circondario di Isernia²⁷.

La deficienza di locali scolastici adatti forniti dai singoli municipi costringeva i responsabili dell'amministrazione scolastica ad accettare soluzioni poco consone come le abitazioni private degli insegnanti. Soluzioni che determinavano malcontento e insoddisfazione sia nella popolazione locale sia nelle autorità scolastiche poiché venivano meno le condizioni per esercitare un controllo efficace su scuole che sembravano essere «diventate – per tal guisa – di pubbliche – quasi private»²⁸. Anche qualche anno dopo il quadro non sembrava mutare significativamente. L'ispettore del circondario di Isernia indicava proprio nella lentezza uno dei limiti maggiori dell'azione dei municipi pesantemente condizionati dal quadro delle finanze locali:

[...] I casamenti scolastici migliorano, ma di nuovi ancora non sorge alcuno. Questo lentissimo progresso deriva dalle meschine condizioni finanziarie dei Comuni. Da parte mia fo tutte le esortazioni, per indurre i Municipi a usare delle agevolazioni concesse dal Governo: ma tutte le buone parole cadono giù innanzi alla difficoltà delle spese, e alla impossibilità di contrarre nuovi debiti²⁹.

L'ispettore del circondario di Campobasso a cinque anni dalla prima rilevazione era costretto a registrare come continuasse ad essere «sconfortante» la condizione dei locali e degli arredi. Su cento cinquantuno scuole appena venti potevano dirsi «relativamente buone» mentre l'arredo risultava completo «in appena cinque o sei classi»³⁰:

Ho continuato a raccomandare, con tutto il calore possibile, alle amministrazioni comunali quanto possono per migliorare le condizioni materiali delle loro scuole, ma poco ho potuto ottenere, perché in generale «le finanze dei comuni sono tanto stremate che viene perfino fatto stentare lo stipendio dei maestri»³¹.

²⁷ «Vi sono dei comunelli, in cui vi è mancanza assoluta di locali: onde, non poche volte, è riuscito vano a me stesso, malgrado le diligenti ricerche, trovarne altri migliori. Ho fatto le più calde premure, perché i locali esistenti fossero almeno migliorati, sia rendendoli più ariosi, sia col togliere le cagioni di umidità: ma pure da questo lato non mancano serie difficoltà. E principissima è questa che quasi tutti comuni non hanno locali propri per adattarli ad uso di scuola; anzi ne pagano un fitto piuttosto gravoso: e quindi sono restii a far le spese sopra locali altrui». Regio istruttoria scolastico del Circondario scolastico di Isernia. Relazione finale. Anno 1886-87. [dell'ispettore del Circondario di Isernia A. Mormile del 31 ottobre 1887], cit.

²⁸ «In alcuni comuni succede che la scuola è posta in casa dell'Insegnante: intendiamoci, non è già il maestro che ha alloggio nel locale della scuola, è invece la scuola che trovasi – come dicevo – nella stessa abitazione del maestro paesano». Regio Istruttoria Scolastico del Circondario di Campobasso, Relazione sull'andamento dell'istruzione primaria nel 1887-88 per l'ispettore scolastico Felice Campanile del 20 agosto 1888, cit.

²⁹ Relazione scolastica. Anno 1888-89. [Circondario di Isernia, cit.]

³⁰ Relazione sull'andamento delle scuole del Circondario [di Campobasso] per l'anno scolastico 1892-93 [dell'ispettore scolastico Giorgio Castriota Scandembergh], cit.

³¹ *Ibid.*

L'ispettore del circondario di Isernia sottolineava l'incapacità delle amministrazioni locali di avvalersi dei benefici di legge come ricordava nella relazione del 1892-93:

Nessun comune si è giovato della provvida legge sui mutui per gli edifici scolastici, sicché i locali delle scuole sono quasi tutti presi a pigione e di conseguenza pochi mediocri e molti pessimi. Dove manca lo spazio, dove l'aria e la luce, dove le pareti trasudano l'umidità; dove ci piove dal tetto. I cessi o non ci sono o mandano un fetore insopportabile; nessuna scuola ha un cortile, uno spazio qualunque per gli esercizi di ginnastica. Alle mie rimostranze i Sindaci si sono per lo più stretti nelle spalle, adducendo come scusa, vera qualche volta, l'impossibilità di trovare locali migliori, o l'assoluta mancanza di denaro nella cassa del comune³².

Anche per quanto riguarda la suppellettile le relazioni mettevano in evidenza lo stato di precarietà in cui si trovavano le scuole. Quella dell'ispettore di Campobasso, precisava la condizione assai precaria in cui si trovano le scuole:

In generale la suppellettile scolastica o manca o non è quanto conforme alle esigenze didattiche moderne. Ad eccezione della scuola maschile di Colledanchise, della maschile di 1 classe di Gildone, delle scuole maschili di Petrella della maschile di 1 sup. di Salcito, e di quelle di Ripalimosani, che hanno l'arredamento se non ottimo, per lo meno completo, in tutti gli altri comuni l'arredamento è mediocre ed incompleto³³.

Per quello di Isernia la presenza degli arredi scolastici costituiva un supporto estremamente importante per gli insegnanti. Ma nelle 192 scuole del circondario l'arredo scolastico risultava buono solo in 29, sufficiente in 120 e insufficiente in 43³⁴. Peggiore la situazione nel circondario di Larino dove, invece, le scuole che disponevano di un arredo adatto erano solo 7 su 125, mentre 40 erano mediocremente adatte e ben 78 disadatte³⁵.

Anche per gli arredi i meccanismi finanziari ai quali dovevano sottoporsi i municipi sembravano essere un fattore di freno piuttosto che di slancio per la loro diffusione:

In quanto agli arredi, non s'è fatto poco: ma devo confessare schiettamente, che l'uso di assegnare un terzo della spesa non dà buoni frutti. Ora avviene: o che i Municipi, non volendo o non potendo spendere gli altri 2/3, lasciano le cose come stanno; o che, avuta la promessa del sussidio alterino i prezzi si che poco o nulla vi aggiungano. V. E. potrebbe

³² Relazione sull'andamento delle scuole elementari nel Circondario di Isernia per l'anno 1892-93 [Orazio Ruggiero], cit.

³³ Regio Ispettorato Scolastico del Circondario di Campobasso, Relazione sull'andamento dell'istruzione primaria nel 1887-88 per l'ispettore scolastico Felice Campanile del 20 agosto 1888, cit.

³⁴ Regio ispettorato scolastico del Circondario scolastico di Isernia. Relazione finale. Anno 1886-87. [dell'ispettore del Circondario di Isernia A. Mormile del 31 ottobre 1887], cit.

³⁵ Relazione finale anno scolastico 1888-89 [del Circondario di Larino dell'ispettore Valente del 30 settembre 1889], cit.

dire: ma, e il sindacato dell’Ispettore? Si, è vero, Eccellenza: ma tra il vedere le scuole male arredate e il tollerare qualche bugia, quando si è sicuri che il sussidio del Ministero sia stato speso, non si esita nella scelta. Questa è la verità, ed io la dico con tutta la franchezza dell’animo, sotto l’usbergo del sentirmi puro³⁶.

Altrettanto significativi erano i dati relativi ad altri elementi materiali ri-compresi nella tipologia come i banchi scolastici³⁷, i quali, in quasi tutte le scuole, risultavano «di antico modello» e però «non corrispondenti alle esigenze della igiene scolastica»:

Meno che in poche scuole, dove i banchi hanno due posti e non piú, lo schienale e sono proporzionati alla statura dei bambini, nelle altre scuole si notano banchi di antica forma e punto corrispondenti alle esigenze della igiene scolastica. Non di rado si vedono i fanciulli condannati a stare delle lunghe ore seduti e pigiati su di tavolacci, dove intristiscono e diventano rachitici³⁸.

Anche per l’ispettore di Isernia, per il quale non era «tollerabile» che «i poveri fanciulli stieno lì a sgobbare su certe pancacce scomode, indecenti, che tristemente congiurano al loro deperimento fisico»³⁹. Nonostante questa sensibilità anche a distanza di qualche anno non poteva non constatare come «la suppellettile [non] è migliore dei locali» e rilevava come nella «maggior parte delle scuole i banchi, d’una forma antichissima, sono sgangherati e spesso insufficienti»; mancano le carte geografiche, i registri, il gesso, l’inchiostrato, i quaderni e i libri per gli alunni poveri⁴⁰

Le relazioni degli ispettori, dunque, facevano riferimento a una tipologia variegata di ausili materiali. La mobilia per il maestro, le carte murali per lo studio della geografia, i solidi geometrici. Questi tre tipi di supporto materiale non risultavano essere presenti in modo omogeneo nelle scuole dei tre circondari⁴¹. Invece erano del tutto mancanti la collezione di pesi e misure, le collezioni per la storia naturale, le cassette di oggetti per l’insegnamento intuitivo⁴². L’ispettore

³⁶ Relazione scolastica. Anno 1888-89. [Circondario di Isernia], cit.

³⁷ Sui banchi scolastici si vedano Meda, *Mezzi di educazione di massa*, cit., pp. 163-173; F. De Giorgi, *Appunti sulla storia del banco scolastico*, cit.

³⁸ Regio Ispettorato Scolastico del Circondario di Campobasso, Relazione sull’andamento dell’istruzione primaria nel 1887-88 per l’ispettore scolastico Felice Campanile del 20 agosto 1888, cit.

³⁹ Regio ispettorato scolastico del Circondario scolastico di Isernia. Relazione finale. Anno 1886-87. [dell’ispettore del Circondario di Isernia A. Mormile del 31 ottobre 1887], cit.

⁴⁰ Relazione sull’andamento delle scuole elementari nel Circondario di Isernia per l’anno 1892-93 [Orazio Ruggiero], cit.

⁴¹ «In molte scuole mancano, per l’insegnamento della geografia, la mappa del comune, la carta geografica del circondario, della provincia e perfino della nostra Italia. In moltissimi mancano i solidi geometrici e le cassette di oggetti per l’insegnamento intuitivo». Cfr. Relazione sull’andamento dell’istruzione primaria nel 1887-88 per l’ispettore scolastico Felice Campanile del 20 agosto 1888, cit.

⁴² *Ibid.*

del circondario di Isernia, accanto all'assenza degli ausili scolastici, segnalava, in positivo, l'iniziativa di alcuni insegnanti più sensibili alle novità introdotte con l'insegnamento sperimentale oggettivo e l'intraprendenza «per le lezioni di cose, discrete raccolte di prodotti ora naturali ora artificiali». Tra le figure più attive da questo punto di vista indicava quelle di Claudio Giaccio, il direttore didattico delle scuole di Agnone⁴³, di Antonio di Siro, il direttore e maestro delle scuole di Venafro⁴⁴, di Vincenzo Fortini e Mariana Santilli, insegnanti in quelle d'Isernia, e Colavecchio Felice, maestro nelle scuole di S. Pietro in Valle (Frosolone):

i quali sono già riusciti a metter su, nelle loro scuole, un discreto museo oggettivo, ben ordinato e rispondente ai nuovi progressi della scienza pedagogica. Molte altre raccolte sono in via di formazione: e sarò lieto, se, nel venturo anno, io potrò riferire all'E.V., che quasi tutte le scuole del mio Circondario abbiano il loro bravo museo oggettivo⁴⁵.

Le relazioni degli ispettori in più di un'occasione denunciavano la debolezza delle politiche locali per lo sviluppo materiale delle scuole insieme alla refrattarietà dei responsabili locali ad assecondare le scelte del ministero centrale orientate a sostenere con sussidi e agevolazioni l'edificazione di spazi specifici o l'acquisto di suppellettili e arredi che i governi della sinistra storica avevano introdotto⁴⁶. In quella del circondario di Isernia si può leggere:

Nessun edificio nuovo si è venuto costruendo nell'ultimo decennio. Stimo inutile dire che non ho mancato di persuadere i municipii a profitare delle facilitazioni concesse dal Ministero per le costruzioni egli edifici scolastici: fato sprecato! Vi ascoltano con attenzione, promettono e poi di nulla si curano, facendosi dominare dalla triste apatia che regna sovrana in fatto di scuola. È proprio il caso di ripetere: *Video bona proboque deteriora sequor*⁴⁷.

Scarsissimo era il numero dei comuni che avevano rinnovato la suppellettile scolastica avvalendosi del concorso dello stato. Nel circondario di Campobas-

⁴³ Relazione sull'andamento delle scuole elementari nel Circondario di Isernia per l'anno 1892-93 [Orazio Ruggiero], cit. Sulla figura di Claudio Giaccio si veda la voce di V. Miceli in *Dizionario Biografico dell'Educazione (1800-2000)*, Milano, Editrice Bibliografica, vol. I, pp. 645-646.

⁴⁴ Antonio Di Siro era tra i più intraprendenti insegnanti e direttori didattici dell'area molisana in questo periodo. Tra le iniziative promosse dal maestro ci fu anche la pubblicazione, a partire dal 1887, di uno dei pochi periodici pubblicati in Molise «L'Età fanciulla» e che stando ai dati della *Guida della Stampa periodica italiana* del 1890 risultava ancora attivo. Ottenne il diploma come direttore didattico ai sensi dell'ordinanza ministeriale del 30 ottobre 1895.

⁴⁵ Regio ispettorato scolastico del Circondario scolastico di Isernia. Relazione finale. Anno 1886-87. [dell'ispettore del Circondario di Isernia A. Mormile del 31 ottobre 1887], cit.

⁴⁶ Sulle scelte politico scolastiche operate dai governi della sinistra si veda C. Ghizzoni, *Il maestro nella scuola elementare italiana dall'Unità alla Grande Guerra*, in R. Sani, A. Tedde (eds.), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*, Milano, VeP, 2003, pp. 19-79.

⁴⁷ Relazione sull'andamento dell'istruzione primaria nel 1887-88 per l'ispettore scolastico Felice Campanile del 20 agosto 1888, cit.

so o di Larino erano solo due e l'ispettore richiamava l'attenzione sull'atteggiamento refrattario dei municipi nell'anticipare spese:

Chi scrive non ha mancato d'indurre i municipi a ben arredare le proprie scuole, giovan-dosi di sussidi che dal Ministero sono concessi per la suppellettile scolastica. Eppure – doloroso a dirsi! – molti Comuni non si curano nemmanco di domandare il sussidio per non anticipare le spese! Nello spirante anno scol[asti]co il Municipio di Gambatesa ha rinnovato la suppellettile col concorso dello Stato, che gli accordava L. 400. Anche al comune di Campodipietra furono dal Ministero assegnate lire 144.89 corrispondenti alla terza parte della spesa sostenuta per riattare le scuole che sono di proprietà del Comune⁴⁸.

L'ispettore di Isernia, a sua volta, ricordando le raccomandazioni quotidiane per la costruzione di edifici scolastici «in vista delle grandi agevolezze offerte da cotoesto On. Ministero» si soffermava intorno alle molteplici ragioni che spiegavano l'assenza di iniziativa delle amministrazioni municipali e tra queste non ometteva di rilevare i limiti oggettivi nei quali si trovavano i municipi determinati dalle insufficienti condizioni finanziarie e dalla presenza di conflitti di interesse che esercitavano un freno alla possibilità di avvalersi delle agevolazioni fornite dai provvedimenti di legge:

Raccomando ogni dì la costruzione di locali scolastici: ma ci spero poco. I comuni sono carichi di imposte; non possono ricorrere ai prestiti essendo i centesimi addizionali già vincolati da debiti precedenti; né si possono valere de'sussidii, perché, quasi sempre, non han fondi di cassa, per dar mano ai lavori. Non ultima difficoltà è quella dei progetti: poiché non v'ha ingegnere che non si faccia costare un occhio di sole. Non posso, poi nascondere all'E.V., come in certi comuni (fortuna che ve n'ha pochi) anche l'interesse privato fa capolino, a scapito del bene pubblico. Talvolta i locali delle scuole sono di qualche assessore municipale o di altro maggiorente del paese. Naturalmente, a quel po' di entrata, che nei piccoli comuni è pur qualcosetta, non ci si rinuncia tanto volentieri. E tu puoi attaccare la voglia al chiodo: parlare di edifici scolastici è opera vana, perché lì è altro sentimento che governa. E, dove è il freddo egoismo, ivi non può essere quella liberalità, che dovrebbe accendere il cuore di ogni buon cittadino⁴⁹.

L'ispettore di Isernia si soffermava sui molteplici interventi effettuati sulle amministrazioni comunali per l'acquisto di banchi o per altri tipi di suppellettile scolastica e sottolinea va – più che l'inerzia dei comuni – le oggettive difficoltà di bilancio dei municipi e la loro impossibilità a sostenere le spese e iniquità delle disposizioni dell'amministrazione centrale e dei criteri utilizzati per l'imposizione obbligatoria delle spese per la pubblica istruzione.

Ho indotto parecchie amministrazioni comunali a riformare i banchi, a farne dei nuovi, a provvedere altri arredi scolastici. Ma anche in questa parte non poche difficoltà bisogna vincere; poiché le amministrazioni comunali non si trovano in condizioni di anticipar

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ Regio ispettorato scolastico del Circondario scolastico di Isernia. Relazione finale. Anno 1886-87. [dell'ispettore del Circondario di Isernia A. Mormile del 31 ottobre 1887], cit.

le spese per acquisto di suppellettile scolastica, nonostante la certezza di essere in parte rivalutate con sussidio governativo. Mi duole il dirlo, ma vi sono perfino dei comuni, i quali non possono spendere neanche le somme promesse da codesto On. Ministero, quasi rinunciando al beneficio del sussidio, loro conceduto. Non sarebbe meglio che il R. Governo, venendo in aiuto dei Comuni con de' sussidii speciali, ne anticipasse le somme, dando incarico al Consiglio Scolastico di provvedere d'ufficio? E qui l'E.V. permetta che io faccia una mia considerazione. A me pare non vi sia molta equità e giustizia nelle spese obbligatorie per la P. Istruzione, almeno nel mio Circondario. Io vedo che dei Comuni assai più poveri di altri, sono obbligati invece, per le condizioni speciali di popolazione, a sostenere spese di molto più gravi, a danno della finanza comunale e dei poveri contribuenti⁵⁰.

Anche nella relazione di due anni dopo la valutazione dell'ispettore non era molto diversa. Mormile non esitava a denunciare al ministero la permanenza dei meccanismi di spesa che finivano per generare una profonda iniquità e approfondire il solco tra comuni ricchi e poveri:

Nella distribuzione dei sussidi per arredi scolastici chi più chiede, iú ha: onde i comuni che si trovano in migliori condizioni finanziarie sono anche i più favoriti; e quelli che non possono anticipare le spese, non ottengono nulla. Ora per ragioni di equità e giustizia, non sarebbe meglio assegnare a ciascuna Provincia, come si è fatto per i sussidi ai maestri, quel tanto che deve spendersi per suppellettile scolastico? Il Consiglio scolastico non potrebbe sotto la sua malleveria, distribuire i sussidi ai comuni più bisognosi della Provincia?⁵¹.

Conclusioni

Le relazioni annuali trasmesse al ministero della Pubblica Istruzione dal corpo ispettivo in servizio nei tre circondari del Molise, offrono la possibilità di arricchire e integrare la narrativa storiografica anche relativamente a quelle componenti materiali che costituiscono, attraverso la sedimentazione temporale, il patrimonio storico scolastico potenziale oggetto per la *Public History of Education*. Attraverso il focus sulla dimensione locale della ricerca storico scolastica, è possibile costruire una mappatura nazionale delle conoscenze relative alla reale diffusione e circolazione della materialità scolastica offrendo una rappresentazione delle vicende della scuola ottocentesca e primo novecentesca più ricca e articolata di quella che l'élite politica liberale ha trasmesso.

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ Relazione scolastica. Anno 1888-89. Circondario [di Isernia], [dell'ispettore Alfonso Mormile del 30 giugno 1890], cit.

Bibliografia

- Barausse A., de Freitas Ermel T., Viola V. (eds.), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2020.
- Brunelli M., *Cataloghi commerciali dei materiali scolastici e collezioni storiche dei sussidi didattici. Nuove fonti per la storia dell'industria per la scuola in Italia (1870 – 1922)*, «History of Education & Children's Literature», 13, 2, 2018, pp. 469-510.
- Chiosso G., Sani R., *Dizionario Biografico dell'Educazione (1800-2000)*, Milano, Editrice Bibliografica, vol. I, 2013.
- Decollanz G., *La funzione ispettiva dalla legge Casati ad oggi*, Roma, Armando Armando, 1984.
- De Giorgi F., *Appunti sulla storia del banco scolastico*, in *Per una storia dei luoghi della materialità educativa*, «Rivista di storia dell'educazione», 1, 1, 2014 (Special issue), pp. 85-98.
- Escolano, Benito A. (ed.), *La cultura material de la escuela*, Berlanga de Druero, CEINCE, 2007.
- González S., Meda J., Motilla X., Pomante L. (eds.), *La práctica educativa. Historia, memoria y patrimonio*, FahrenHouse, Salamanca, 2018.
- Hernandez Diaz J.M. (ed.), II Jornadas Prensa pedagogica, *La prensa de los escolares y estudiantes. Su contribución al patrimonio histórico educativo*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca (Colección Aquilafuente, 210), 2015.
- Lalli R., Lombardi N., Palmieri G., *Campobasso. Capoluogo del Molise*, Palladino Editore, Campobasso, 2008, vol. I.
- Meda J., *Mezzi di educazione di massa: saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2016.
- Meda J., Badanelli A.M. (ed.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas. Actas del I. Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)*, Macerata, eum, 2013.
- Pizzigoni F.D., *Tracce di patrimonio*, Lecce, Pensa Multimedia, 2023.
- Sani R., Tedde A. (eds.), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*, Milano, VeP, 2003.
- Vinão Frago A., *Educación y Cultura. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes*, in C. J. Almuñá Fernández (ed.), *Culturas y civilizaciones: III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 1998, pp. 165-184.

Paolo Bianchini*, Francesco Pongiluppi**

La rappresentazione della formazione degli italiani all'estero nelle esposizioni universali come fonte per la *Public History of Education****

ABSTRACT: The national and international expositions used to host materials related to the school system, which included selections of the country's best educational practices, exhibitions on innovations in education, teaching materials, school buildings and furnishings, curriculum, as well as the best student products. The essay analyzes the cases of the universal exhibitions of Milan 1906 and Turin 1911, focusing on the pavilions of Italians abroad, where also schools and welfare institutions contributed to the representation and self-representation of national glory. The main sources are two colonial monographs relating to the Italian presence in Istanbul and Barcelona, prepared and presented at the universal exhibitions held in Italy at the beginning of the twentieth century.

KEYWORDS: universal exhibitions, educational exhibitions, making public, publishing, intimacy.

1. *La scuola e l'istruzione dalle esposizioni didattiche a quelle universali*

La ricerca storico-educativa ha da tempo imparato a servirsi degli atti dei congressi pedagogici come fonte per ricostruire non solo il dibattito pedagogico e culturale italiano tra XIX e XX secolo, ma anche per seguire le più complessive vicende del sistema scolastico e dell'associazionismo magistrale¹.

* Paolo Bianchini è Professore ordinario di Storia dell'Educazione presso l'Università di Torino. Tematiche di ricerca: Storia dell'educazione e delle pratiche di diffusione della cultura in Europa tra XVIII e XX secolo, con particolare attenzione dedicata alla Compagnia di Gesù. ORCID: 0000-0002-2938-0516

** Francesco Pongiluppi è Tecnologo presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino. ORCID: 0000-0002-8024-6566

*** I paragrafi 1 e 4 sono stati redatti da Paolo Bianchini mentre il 2 e il 3 da Francesco Pongiluppi.

¹ Si vedano a titolo d'esempio J. L. Guereña, *España y Europa. La educación (1875-1914)*, in J. L. Guerena, M. Zapata (eds.), *Culture et éducation dans les mondes hispaniques*, Tours, Presses universitaires François-Rabelais, 2005, pp. 231-241; I. Grosvenor, 'Pleasing to the Eye and at the Same Time Useful in Purpose': a Historical Exploration of Educational Exhibitions, in M. Lawn, I. Grosvenor (eds.), *Materialities of Schooling*, Oxford, Symposium Books,

Dalla fine dell'Ottocento, in realtà, anche momenti fieristici non specialistici dedicarono attenzione e spazio alla scuola, dalle esposizioni universali a quelle coloniali.

Mentre, dagli anni Ottanta dell'Ottocento, i congressi pedagogici si diffondevano in tutto il continente europeo e poi anche negli altri continenti, essi si arricchirono di temi e contenuti molto eterogenei. Una parte essenziale di questi incontri, a livello sia locale che nazionale, conservò la struttura della riunione scientifica a carattere pedagogico, dove si discutevano ricerche, si diffondevano conoscenze, si confrontavano studi. Ben presto, oltre allo scambio teorico tra addetti ai lavori, i congressi pedagogici cominciarono a ospitare anche esposizioni didattiche. Esse raccoglievano molti tipi di oggetti, raccolti per "classi", al fine di mostrarli a un pubblico che non era solo più composto da esperti, ma si estendeva a tutta l'opinione pubblica. Le tipologie di oggetti ospitate erano davvero numerose ed eterogenee, dai modelli e dalle piantine di edifici scolastici e palestre, agli arredi e alle apparecchiature per il riscaldamento; dai quaderni, cartelloni murali, carte geografiche all'abbigliamento per insegnanti e allievi; dai metodi per insegnare a leggere e a scrivere negli asili infantili, ai manuali delle varie discipline, ai modelli dei pesi e delle misure, alle collezioni di oggetti di storia naturale e di fisica.

Interessante è capire con maggiore precisione chi esibiva i propri prodotti nelle esposizioni didattiche: in primo luogo, le imprese che producevano materiali per la scuola. Normalmente erano gli editori scolastici che, nel corso del tempo, avevano allargato la loro produzione dai sussidi didattici agli arredi. Le esposizioni rappresentavano per le case editrici l'occasione di mettere in mostra il loro ricco catalogo ed esibire dal vivo i loro prodotti, che altrimenti le scuole potevano conoscere solo attraverso i cataloghi. Quindi, anche i ministeri e le amministrazioni scolastiche locali erano interessati a partecipare, esibendo materiali sull'organizzazione del sistema scolastico, la formazione degli insegnanti e i curricula dei vari tipi di scuola. Infine, le scuole e gli insegnanti: le esposizioni didattiche erano l'occasione per mostrare la validità dei loro metodi d'insegnamento e della loro organizzazione. I prodotti degli studenti dovevano rappresentare infatti la prova migliore della qualità raggiunta dalle scuole e dai docenti.

E che la partecipazione di imprese, scuole, insegnanti e amministrazioni scolastiche non fosse solamente ispirata da finalità filantropiche ed educative, ma avesse anche obiettivi molto concreti è dimostrato dal fatto che i comitati organizzatori attribuivano premi e pubblici riconoscimenti ai prodotti più apprezzati in ogni categoria di oggetti esposti. Inoltre, venivano spesso pubbli-

2005, pp. 163-176.; M.C. Morandini, *L'esposizione di Torino del 1884: luogo della memoria risorgimentale*, «Pedagogia oggi», 18, 1, 2019, pp. 97-111; M. Kuhlmann Jr., *Education in International Congresses (Late Nineteenth Century to Early Twentieth Century)*, «History of Education and Children's Literature», 11, 1, 2016, pp. 79-95.

cati dettagliati cataloghi delle esposizioni, con precisi riferimenti a chi aveva partecipato e a chi aveva ottenuto premi e riconoscimenti.

Il pubblico era principalmente composto da scolaresche e addetti ai lavori. Atti dei congressi pedagogici e cataloghi delle esposizioni didattiche descrivevano orgogliosamente, però, anche l'affluenza di un vasto pubblico, composto non solo dalle famiglie degli studenti coinvolti, ma anche da un crescente numero di semplici spettatori incuriositi dalle novità di un settore importante nella vita del singolo e della collettività.

E che il sistema scolastico non interessasse soltanto agli addetti ai lavori, ma fosse elemento di attrazione e interesse per un pubblico più ampio è dimostrato, tra l'altro, anche dal fatto che, tra la fine del XIX e il principio del XX secolo, le esposizioni nazionali e universali ospitarono sezioni dedicate all'organizzazione e ai materiali scolastici all'interno dei padiglioni dei Paesi ospiti².

A metà tra fiere commerciali e mostre scientifico-culturali, le esposizioni vissero la loro stagione aurea tra la seconda metà dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento. Ben presto, insieme con i più aggiornati prodotti della tecnologia e dell'industria, le esposizioni accolsero anche materiali relativi al sistema scolastico, che includevano spesso una rappresentazione delle migliori pratiche educative del Paese, oltre a mostre sulle innovazioni nell'istruzione, sui materiali didattici, sugli edifici e gli arredi scolastici, oltre che sul curriculum e sui lavori degli studenti³.

La storiografia educativa ha da tempo imparato a confrontarsi con la documentazione prodotta dalle esposizioni nazionali e internazionali, utilizzandola non soltanto come fonte per la storia della scuola e dell'istruzione, ma anche come chiave interpretativa per indagare le modalità con le quali un Paese intendeva rappresentare sé stesso in merito all'organizzazione del proprio sistema scolastico ed educativo⁴.

² Sulle Esposizioni universali molto è stato scritto. Un'ampia bibliografia sul tema si trova in A.C. T. Geppert, J. Coffey, T. Lau, *International Exhibitions, Expositions Universelles and World's Fairs, 1851-1951: A Bibliography*, «Wolkenkuckucksheim: Internationale Zeitschrift fur Theorie und Wissenschaft der Architektur», Special Issue, 2000. Si veda anche L. Massidda, *Atlante delle grandi esposizioni universali. Storia e geografia del medium espositivo*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

³ Della rilevanza di tale presenza furono da subito ben consapevoli alcuni dei protagonisti della riflessione pedagogica del tempo: R. Bonghi, *Relazione di Ruggiero Bonghi sulla educazione, istruzione, cultura quale era rappresentata all'esposizione universale di Vienna nel giugno 1873*, [s.l., s.n., 1873?]; F. Buisson, *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition Universelle de Vienne*, Paris, Imprimerie nationale, 1875 ; Id., *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition Universelle de Philadelphie en 1876*, Paris, Imprimerie nationale, 1878; M. Carderera, *La Pedagogía en la Exposición Universal de Londres en 1862*, Madrid, Victoriano Hernando, 1863.

⁴ I. Dussel, *Argentina en las exposiciones universales (1867-1911)*, VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana, 2007; M. Lawn, I. Grosvenor (eds.), *The Making of School Modernities. Education in World Exhibitions*, Oxford, Symposium Books, 2009; M.D.

L'originalità delle fonti che utilizzeremo in questo saggio consiste nel fatto che riguardano le scuole italiane all'estero, ma non in ambiti coloniali tradizionali, ma in due Paesi del Mediterraneo in cui la presenza italiana era storicamente forte, ovvero Turchia e Spagna.

2. *I padiglioni degli italiani all'estero*

Indagare sulle esposizioni internazionali, in una prospettiva di *Public History of Education*, consente di analizzare il significato che la scuola e l'assistenza educativa ebbero nella rappresentazione e autorappresentazione della presenza italiana all'estero in un contesto storico, quello inaugurato dalla Conferenza di Berlino (1884), nel quale le occasioni per celebrare fasti e miti della patria nel mondo, piuttosto che miseria e analfabetismo della classe contadina nazionale, iniziarono a rivestire un importante ruolo nel veicolare l'idea di una «espansione coloniale pacifica»⁵, tanto cara all'emergente borghesia industriale, espressione del neo-mercantilismo di matrice cattolica e nazionalista.

In Italia, a cavallo tra il XIX e il XX secolo, il crescente nazionalismo trovò una sponda in quei cattolici conservatori che, dagli anni Ottanta, avevano iniziato ad opporsi all'ostilità dominante della Chiesa italiana verso qualsiasi impresa coloniale. Questa corrente, favorevole all'espansionismo e al colonialismo, era l'espressione della convergenza cattolica e nazionalista che si manifestò attraverso la fondazione di giornali e fondazioni religiose⁶. Uno dei temi più ricorrenti in questi ambienti fu per lungo tempo la lotta al declino della lingua italiana nel Mediterraneo, un'attenzione che orientò la diplomazia verso la necessità di investire maggiormente nell'istituzione di enti culturali e nell'organizzazione di attività educative rivolte alle collettività di espatriati. È da leggere in quest'ottica anche lo slancio rappresentato dalla legge Crispi sulla riorganizzazione delle scuole all'estero del 1889, per mezzo della quale

Durán Rodríguez, *Las Exposiciones Universales y Regionales como recurso didáctico en las Escuelas de Artes y Oficios (1886-1939)*, «Sarmiento», 16, 2012, pp. 143-166; G. Trigueros-Gordillo, J.L. Rubio-Mayoral, *El patrimonio educativo en la Exposición universal de París de 1878*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 2018; M. Lawn, I. Grosvenor, *Finding Traces, Researching Silences, Analysing Materiality: Notes from the United Kingdom*, «Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació», 38, 2021, pp. 33-54.

⁵ F. Bertagna, *Imprese e imprenditori italiani in Argentina nella storiografia italiana e argentina, dalla fine dell'Ottocento a oggi*, «Italia Contemporanea», 301, 2023, p. 257.

⁶ Uno dei precursori di questo movimento fu l'egittologo biellese Ernesto Schiaparelli che fondò nel dicembre 1886 l'ANSMI (Associazione Nazionale per il Soccorso dei Missionari Cattolici Italiani all'Estero).

gli istituti scolastici vennero divisi in tre categorie: scuole pubbliche, scuole sovvenzionate dal governo e scuole non sovvenzionate.

Pertanto, così come il mantenimento e la promozione della lingua italiana per mezzo di nuove scuole ed enti rappresentarono il mezzo per diffondere la l'italianità oltre confine, allo stesso modo esposizioni e mostre internazionali rivestirono la funzione di strumenti pedagogici di massa con i quali trasmettere e veicolare l'immagine di una grande potenza politica capace con le sue comunità espatriate di contribuire al progresso delle arti, delle industrie, dei mestieri e delle scienze nel mondo.

Al fine di dare spazio all'operosità degli italiani all'estero, anche in ambito scolastico e assistenziale, furono allestiti a partire dall'esposizione colombiana di Genova del 1892 dei padiglioni dedicati interamente alla presenza italiana d'oltremare, tanto nelle colonie di Stato, quanto nelle cosiddette colonie libere. Ad attirare l'attenzione sono in particolare i materiali, le cronache e la mole di documenti a stampa prodotti tra fine Ottocento e inizio Novecento in occasione delle esposizioni ospitate in Italia. Si tratta, oltre a schedari di imprese e di imprenditori attivi nei diversi continenti e di almanacchi dedicati ai prodotti d'esportazione e ai commerci con l'estero, di monografie illustrate sulle missioni religiose e società di mutuo soccorso, di giornali italiani pubblicati all'estero e di manuali di storia sulla presenza italiana nel mondo. Come scrive Audenino, «il modello era costituito dal volume pubblicato nel 1898 sugli italiani in Argentina, e riproposto anche per la nuova esposizione milanese»⁷: un volume di circa mille pagine, composto da due tomi, che fu preparato e presentato nella sezione dedicata agli “Italiani all'estero” per l'Esposizione generale di Torino organizzata a fine secolo⁸. L'opera, che ricostruiva la genesi della comunità italo-argentina e dedicava ampio spazio alle imprese italiane nel Paese sudamericano, divenne famosa per aver ispirato quella di Luigi Einaudi sull'espansione coloniale italiana, tanto da essere riproposta nelle due esposizioni di Milano 1906 e Torino 1911⁹.

Nei padiglioni degli italiani all'estero si potevano trovare informazioni su edifici e spazi scolastici, strumenti didattici, quali per esempio banchi, lavagne, quaderni e manuali scolastici, diari, collezioni fotografiche o cataloghi. Un patrimonio che testimonia quanto le esposizioni internazionali fossero tra i contesti principali per la circolazione della cultura, della scienza, delle arti e delle industrie ma anche di modelli educativi, tanto in termini di innovazione, quanto in termini di rappresentazione dei sistemi scolastici.

⁷ P. Audenino, *La mostra degli italiani all'estero: prove di nazionalismo*, «Storia in Lombardia», 1, 2008, p. 114.

⁸ Comitato della Camera di Commercio ed Arti, *Gli italiani nella Repubblica Argentina all'Esposizione Generale di Torino*, Buenos Aires, Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco, 1898.

⁹ L. Einaudi, *Un principe mercante. Studio sulla espansione coloniale italiana*, Torino, Fratelli Bocca Editori, 1900.

La robusta presenza di italiani e italiane all'estero, in un periodo storico caratterizzato da una politica estera orientata verso una maggiore penetrazione culturale ed economica in Levante, nei Balcani, in Africa e nelle Americhe, favorì una maggiore permeabilità e ibridazione di pratiche didattiche e modelli pedagogici che nelle esposizioni internazionali si manifestò anche attraverso l'esibizione dell'articolato culturale, scolastico e associativo all'estero. L'Italia, ultimo Paese ad entrare nel cosiddetto concerto europeo, sfruttò in chiave nazionalista e imperialista presunti successi in ambito educativo all'interno di queste manifestazioni per mezzo di un meccanismo spesso unicamente auto rappresentativo. Infatti, la narrazione veicolata per mezzo della stampa e delle cosiddette monografie coloniali, letta criticamente non può che risultare manifestamente autocelebrativa e incensante e parecchio lontana dalla realtà coeva dei connazionali all'estero, ovvero, una realtà nella quale la popolazione emigrata era ancora drammaticamente segnata dalla piaga dell'analfabetismo e da istituzioni consolari incapaci di soddisfare i bisogni educativi dei più piccoli, come dei più grandi.

3. Le monografie coloniali di Costantinopoli per Milano 1906 e di Barcellona per Torino 1911

L'Esposizione Internazionale di Milano 1906 rappresentò l'occasione nella quale celebrare gli ostentati progressi ottenuti dagli italiani all'estero. Disseminazione scientifica, progresso tecnologico e vivacità commerciale furono gli elementi dominanti della mostra sulle scuole italiane all'estero ospitata nel padiglione dedicato alla presenza italiana nel mondo. Un'immagine di tale celebrazione traspare per esempio dalle pagine della monografia coloniale dedicata agli italiani di Costantinopoli curata da Angiolo Mori. L'opera, commissionata dalla Camera di Commercio Italiana della capitale ottomana per la Sezione VIII (Monografie Coloniali) della "Mostra degli Italiani all'Ester", è un volume di circa 300 pagine suddiviso in quattro parti: una prima dedicata alla ricostruzione storica della presenza italiana sul Bosforo dai commerci delle Repubbliche marinare fino alla conquista ottomana; una seconda parte che tratta della condizione giuridica degli italiani nel peculiare regime delle capitolazioni; una terza che tratta del tessuto imprenditoriale ed economico italiano in città e in Anatolia; infine, una quarta dedicata alla collettività italiana che tratteggia la storia delle istituzioni educative, associative e culturali fondate dagli italiani seguita dalla biografia di alcune tra le personalità italiane più note in città.

Il quarto capitolo nella quarta parte è dedicato alle scuole italiane ed è interessante notare come dalla descrizione di Mori non emerga quanto scritto e riportato invece da diversi testi coevi circa la situazione linguistica e scolastica

della comunità italiana locale. Questa, malgrado gli investimenti in ambito educativo di inizio secolo, continuava a frequentare in larga misura scuole straniere e la lingua italiana era poco parlata anche in ragione di famiglie spesso composte da «nonno italiano e nonna armena, padre italiano e madre greca, zio ottomano e zia russa, un figlio austriaco e uno francese»¹⁰. Lo stesso Lamberto Vannutelli, nelle descrizioni pubblicate a seguito della missione a cui partecipò in Anatolia tra il 1904 e il 1905 per conto della Società geografica italiana, si stupì dell'ibridismo linguistico e culturale che caratterizzava i connazionali residenti nella capitale ottomana, causato a suo avviso da una struttura sociale priva di omogeneità¹¹.

Di questo ibridismo culturale e linguistico non si fa ovviamente cenno nella monografia del Mori, dove piuttosto si descrive una realtà scolastica con queste parole: «accennare all'organizzazione delle Scuole Italiane a Costantinopoli, vuol dire scrivere una delle pagine più belle dell'opera della nostra colonia». Ciò che risulta tuttavia interessante è la descrizione pubblica che si fa delle scuole e in particolare delle innovazioni didattiche in uso negli istituti, come nella Reale Scuola Tecnico-commerciale, sorta nel 1888 per iniziativa del Governo e intitolata al Principe Amedeo di Savoia, dove alla presenza di una libreria italiana «sempre più vasta e più letta, diffondendo così, con una propaganda continua, la nostra lingua e la nostra cultura» si affiancava l'uso di un apparecchio di telegrafo senza fili sistema Marconi per facilitare «la conoscenza nel pubblico con una serie di conferenze tecnico-pratiche»¹². La scuola possedeva anche una mostra campionario «utilissima per la diffusione dei nostri prodotti, nella quale sono rappresentate con un ampio campionario oltre 60 Ditte italiane: dal 1902 ha pure una Palestra Ginnastica. Premiata con Diploma di benemerenza all'Esposizione di Udine, raccoglieva col suo Banco Modello le lodi del Congresso Nazionale dei Ragionieri, tenuto a Bologna nel 1906»¹³.

L'altra scuola governativa italiana di Costantinopoli presentata a Milano fu la Reale Scuola Elementare Maschile, fondata nel 1884, «tolta da una casa d'affitto e trasportata, unitamente alla Tecnico-commerciale, nel comodo ed arioso edificio fatto costruire dalla Società Operaia», un istituto che comprendeva le cinque classi elementari¹⁴. Divenuta Regia per mezzo del decreto Cri-

¹⁰ G. Zaccagnini, *La Vita a Costantinopoli*, Milano-Roma, Fratelli Bocca Editori, 1909, p. 72.

¹¹ L. Vannutelli, *In Anatolia; rendiconto di una missione di geografia commerciale inviata dalla Società geografia italiana, aprile-agosto 1904. I vilajet settentrionali*, Roma, Società Geografica Italiana, 1905, p. 4.

¹² A. Mori, *Gli Italiani a Costantinopoli. Monografia coloniale presentata dalla Camera di Commercio Italiana di Costantinopoli alla Mostra degli Italiani all'Ester. Esposizione Internazionale Milano 1906*, Modena, Antica Tipografia Soliani, 1906, p. 250.

¹³ Ivi, p. 250

¹⁴ Ivi, p. 251.



Fig. 1. Padiglione degli italiani all'estero, Esposizione Internazionale Torino 1911

Operaia Italiana di Mutuo Soccorso, il sodalizio mazziniano fondato nel 1863 da un gruppo di esuli politici, tesoriere del comitato costantopolitano della Società Dante Alighieri, di cui diventerà qualche anno più tardi Segretario Generale nella sede centrale di Roma, Zaccagnini incarnava il modello ideale di italiano all'estero¹⁵.

La scuola, «sapientemente diretta dallo Zaccagnini», premiata con medaglia d'argento all'Esposizione di Udine, con medaglia d'oro a quella di Torino, comprendeva «fra le istituzioni complementari una piccola Biblioteca Circolante per le ultime due classi, con circa 500 volumetti, e un corso serale di lingua italiana e di disegno, che è frequentato da professionisti, da commercianti e da studenti delle scuole di altre colonie»¹⁶.

L'Esposizione Internazionale dell'Industria e del Lavoro di Torino, organizzata nella prima capitale d'Italia dal 29 aprile al 19 novembre 1911 in occasione del cinquantenario dell'Unità d'Italia, fu tra gli eventi principali dell'inizio del Ventesimo secolo insieme alle esposizioni internazionali di Roma e Firenze dello stesso anno. Quella organizzata nel capoluogo sabaudo, nell'elegante e verde cornice del parco del Valentino, inaugurata con solenni ceremonie alla presenza del re Vittorio Emanuele III, fu visitata da oltre 7 milioni di persone provenienti da ogni regione dello stivale e dall'estero.

Tra la vasta produzione editoriale collegata all'Esposizione, il materiale prodotto per il padiglione degli italiani all'estero riflette i cambiamenti in seno alla politica estera italiana, sempre più lanciata nell'impresa coloniale, come confermerà l'entrata in guerra contro l'Impero ottomano il 29 settembre 1911 per la conquista della Tripolitania e della Cirenaica.

In tema di scuole italiane all'estero, tra i materiali editi per Torino, l'album coloniale degli italiani di Barcellona restituisce un quadro meno noto, seppure

spi dall'anno scolastico 1888-1889, fu diretta per circa un decennio da Giuseppe Zaccagnini, personalità di primissimo rilievo nella società italo-levantina della capitale ottomana per via dei ruoli ricoperti in varie organizzazioni. Fondatore del principale giornale in lingua italiana della città, *La Rassegna Italiana-Organo degl'Interessi Italiani in Oriente*, dirigente della Società Italiana di Beneficenza e attivo nell'assistenza agli orfani, membro del direttivo della Società

¹⁵ G. Zaccagnini, *Ricordi di Costantinopoli*, Cingoli, Luchetti, 1926.

¹⁶ Mori, *Gli Italiani a Costantinopoli*, cit. p. 252.



Fig. 2. Gruppo di allievi della scuola italiana gratuita della Società di Beneficenza Italiana di Barcellona



Fig. 3. Una delle prime due classi elementari della scuola della Società di Beneficenza Italiana di Barcellona

didascalico, della collettività tricolore residente nella città catalana¹⁷. Si tratta di un album composto da 79 tavole con fotografie incollate contenente brevissime notizie illustrate sulle ditte fondate e gestite dagli italiani nei più diversi settori, dall'alberghiero al manifatturiero fino all'editoria con un focus sulla Editorial Maucci, la casa editrice fondata dal toscano Emanuele Maucci, protagonista per decenni nella traduzione in spagnolo di opere italiane e della loro diffusione in America Latina.

La sezione dieci indicata con il sistema di numerazione romano nell'album italo-catalano è interamente dedicato alle scuole italiane con una brevissima introduzione sull'origine delle prime scuole gratuite, sorte per iniziativa della Società di Beneficenza Italiana, l'ente assistenziale fondato nel gennaio 1885 come costola della Società Operaia Italiana di Mutuo Soccorso di Barcellona.

Dalle descrizioni emerge come figura centrale Benedetto Colarossi, insegnante di italiano nella Barcellona del primo Novecento, nativo di Frosinone, emigrato nel 1897 in Spagna «dove assunse servizio come maestro elementare



Fig. 4. Il maestro Benedetto Colarossi in una delle classi elementari superiori della scuola della Società di Beneficenza Italiana di Barcellona

¹⁷ *Omaggio della Colonia Italiana in Barcellona alla città di Torino*, [s.n., s.l.], 1911.

e dove risiederà per più di 25 anni svolgendo un'intensa attività come docente e promotore linguistico e culturale»¹⁸. Calorossi, maestro nel corso serale di lingua italiana sostenuto dal comitato locale della Società Dante Alighieri e frequentato da uomini e donne «provenienti da tutte le classi sociali, commercio, borghesia, professionisti, esercito», è ricordato per una serie di testi sull'insegnamento della lingua italiana per ispanofoni in cui il frequente ricorso alle Lezioni di cose e l'uso didattico dello spazio rivela e conferma una interessante circolazione di idee e modelli educativi nei contesti migratori italiani di inizio secolo¹⁹.

4. Tra “rendere pubblico” e “pubblicare”. Le esposizioni come strumento per educare all'intimità

Verso la fine del XIX secolo, la scuola e più in generale l'istruzione e la formazione cominciarono ad assumere un valore riconosciuto pure al di fuori degli ambienti educativi. Per questo, anche le esposizioni universali dedicarono un apposito spazio alla scuola, rifacendosi al modello delle esposizioni didattiche, anche se con obiettivi almeno in parte differenti. Come scrive Francesca Pizzigoni, le esposizioni, «essendo al momento della loro realizzazione lo specchio più nuovo e contemporaneo della società in cui venivano organizzate, ci permettono oggi di cogliere i significati rispetto a svariate chiavi interpretative: dalle funzioni che si intendevano attribuire a determinati sussidi didattici in base alle nuove direzioni pedagogiche-metodologiche, ai “movimenti” in quel settore produttivo (nascita di nuovi oggetti, nuovi produttori, nuovi rapporti di scambio...) fino a consentirci di studiare attraverso la materialità scolastica di un determinato periodo gli interessi di chi allora viveva la scuola e parlava di scuola (decisori politici, rappresentanti di interessi economici, associazioni pedagogiche e magistrali...)»²⁰.

Ciò allargò ulteriormente il numero di persone che venivano a contatto con la storia e il presente dei sistemi scolastici. Il pubblico poteva avere una conoscenza diretta della scuola del passato e del presente, ma anche immaginarsi concretamente quella del prossimo futuro. Gli oggetti di uso quotidiano messi in mostra sin dalla seconda metà dell'Ottocento per rendere comprensibile a tutti come si era evoluta la vita a scuola di studenti e insegnanti rappresentano

¹⁸ P. Silvestri, *L'opera grammaticale di Benedetto Colarossi*, «Quaderni di Italiano Lingua-Due», 10, 1, 2018, pp. 167-189.

¹⁹ B. Colarossi, *Lezioni di cose. Per le classi inferiori delle scuole italiane all'estero ad uso degli stranieri e delle scuole di quelle regioni d'Italia in cui il dialetto differisce molto dalla lingua madre*, Milano, G. Agnelli, 1911.

²⁰ F.D. Pizzigoni, *Tracce di Patrimonio. Fonti per lo studio della materialità scolastica nell'Italia del secondo Ottocento*, Lecce, Pensa Multimedia, 2022, p. 144.

ancora oggi una fonte d'informazione insostituibile per il grande pubblico, oltre che per i ricercatori in storia dell'educazione.

Tutti oggi hanno per fortuna un'esperienza di scuola. Poter vedere e toccare gli oggetti della scuola di un tempo, comprendere la loro funzione e il loro utilizzo rappresenta, quindi, un potente strumento per accedere alla conoscenza del passato attraverso modalità più empatiche e destinate a lasciare il segno negli spettatori. Oltre a ciò, tuttavia, non va dimenticato che dal punto di vista metodologico l'utilizzo dei documenti prodotti dalle esposizioni nazionali e internazionali comporta una particolare attenzione. Allo stesso tempo, proprio la peculiarità di tale fonte fornisce l'occasione per portare la riflessione su questioni di estrema attualità. Non va, infatti, dimenticato che le esposizioni nascono con l'obiettivo di mostrare al grande pubblico il lato migliore di un paese in tutte le sue componenti, scuola compresa. Nel momento in cui esse rendono pubblici i risultati e i progressi della tecnologia, dell'economia, della cultura e della società di un Paese, l'obiettivo è quello di magnificarli. Se nessuna fonte offre una conoscenza oggettiva della realtà, ma un punto di vista sulla realtà stessa, le esposizioni forniscono apertamente l'immagine che i governi desiderano che si abbia della nazione fuori e dentro di essa. In quanto pubbliche manifestazioni, le esposizioni sollevano il velo sulle più recenti scoperte della scienza e i progressi della società al fine di meravigliare, incuriosire, produrre ammirazione o rispetto nei visitatori. Non tutto, però, trova posto nelle esposizioni: viene selezionato ciò che può risultare prestigioso, mentre altro viene tenuto nascosto, perché non considerato degno di essere esibito o ancor di più perché da proteggere, tutelare, tenere segreto. Non va, infatti, dimenticato che le esposizioni vengono inventate proprio nel momento in cui è più accesa la concorrenza tra gli Stati europei nella corsa al dominio politico ed economico sul pianeta.

Dal punto di vista didattico ed educativo, quindi, le esposizioni offrono molteplici elementi per ragionare non solo sulla scuola e l'educazione del passato, ma anche su che cosa abbia significato e significhi oggi rendere pubblico. Sappiamo tutti, infatti, che uno dei verbi oggi più utilizzati in tutti i contesti è proprio "pubblicare". I social network, in particolare, sono i luoghi virtuali nei quali le persone rendono pubbliche, rivelano le loro vite²¹. La Rete, poi, rappresenta la vetrina sul mondo attraverso la quale enti pubblici e ancor più aziende private si mettono in mostra, si fanno "pubblicità", altro termine che ha a che vedere con il "rendere pubblico", ma con un fine che oggi è chiara-

²¹ Su questi temi si vedano, tra gli altri: E. Illouz, *Intimità fredde. Le emozioni nella società dei consumi*, Milano, Feltrinelli, 2007; G. Greco, *Pubbliche intimità. L'affettivo quotidiano nei siti di social network*, Milano, FrancoAngeli, 2014; L. Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina, 2017; M. Taborda, M.A. Linhales (eds.), *Corpos, natureza e sensibilidades em perspectiva transnacional*, Campinas/SP, Mercado de Letras, 2022.

mente commerciale. I social soprattutto mettono a nudo uno dei problemi più caratteristici della cultura contemporanea, ovvero la difficoltà di discriminare ciò che può essere esibito da ciò che è, invece, è intimo e va tenuto per sé. Problema che in altre epoche storiche era meno avvertito, in quanto era più netto il limite tra ciò che andava tenuto riservato e ciò che poteva essere reso pubblico. La Rete nelle sue molteplici forme rappresenta una “pubblica piazza” dove pubblico e privato si confondono inconsapevolmente, ma anche pericolosamente.

Riflettere sui criteri in base ai quali erano organizzate le esposizioni consente di approfondire differenze ed elementi di continuità tra il “rendere pubblico” del passato e il “pubblicare” di oggi. L’obiettivo non deve certamente essere quello di alimentare una nostalgia di modi e di mondi non più attuali, ma acquisire consapevolezza su quelli che sono i criteri attuali che distinguono “pubblico” e “privato”, e contribuire, così, a definire nuovi e più adeguati modi di intendere l’intimità.

Bibliografia

- Audenino P., *La mostra degli italiani all'estero: prove di nazionalismo*, «Storia in Lombardia», 1, 2008, p. 114.
- Bertagna F., *Imprese e imprenditori italiani in Argentina nella storiografia italiana e argentina, dalla fine dell'Ottocento a oggi*, «Italia Contemporanea», 301, 2023, pp. 253-272.
- Colarossi B., *Lezioni di cose. Per le classi inferiori delle scuole italiane all'estero ad uso degli stranieri e delle scuole di quelle regioni d'Italia in cui il dialetto differisce molto dalla lingua madre*, Milano, G. Agnelli, 1911.
- Floridi L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina, 2017.
- Greco G., *Pubbliche intimità. L'affettivo quotidiano nei siti di social network*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- Illouz E., *Intimità fredde. Le emozioni nella società dei consumi*, Milano, Feltrinelli, 2007.
- Massidda L., *Atlante delle grandi esposizioni universali. Storia e geografia del medium espositivo*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- Mori A., *Gli Italiani a Costantinopoli. Monografia coloniale presentata dalla Camera di Commercio Italiana di Costantinopoli alla Mostra degli Italiani all'Ester. Esposizione Internazionale Milano 1906*, Modena, Antica Tipografia Soliani, 1906.
- Pizzigoni F.D., *Tracce di Patrimonio. Fonti per lo studio della materialità scolastica nell'Italia del secondo Ottocento*, Lecce, Pensa Multimedia, 2022.
- Silvestri P., *L'opera grammaticale di Benedetto Colarossi*, «Quaderni di Italiano Lingua-Due», 10, 1, 2018, pp. 167-189.
- Zaccagnini G., *La Vita a Costantinopoli*, Milano-Roma, Fratelli Bocca Editori, 1909.

Marta Brunelli*, Fabio Targhetta**

Allestire e comunicare il patrimonio storico-educativo, tra Public History of Education e Cultural Accessibility: il caso del nuovo MUDESC di Macerata***

ABSTRACT: Public history is defined as “the communication of history outside of the academic environment” (AIPH 2018). From this perspective, a university museum can communicate history in various ways, including participatory history projects, public exhibitions, history festivals, lifelong learning activities, campaigns of crowdsourcing, and so on. Equally crucial, however, is the establishment of exhibition spaces capable of narrating history through simple and intuitive, yet scientifically grounded modes of communication. The ‘Paolo and Ornella Ricca’ School Museum, which was enlarged, renovated, and reopened in December 2022, has completely revolutionised its exhibiting and communicating logic to translate historical content into a new layout. The latter has been enhanced with new technological, communicative, and narrative solutions that provide a light, accessible narrative. In addition, these solutions have made objects and historical knowledge meaningful and ‘relevant’ to many contemporary audiences. The essay outlines the criteria that guided the authors – respectively the museum’s director and deputy director during the renovation years – in designing the new exhibits, with a focus on public history approach.

KEYWORDS: public history, school heritage, museum, cultural accessibility

* Marta Brunelli è Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale presso l’Università di Macerata, dove si occupa di Educazione al patrimonio culturale. Dal 2014 è responsabile della progettazione didattica e oggi Vicedirettrice del Museo della Scuola Paolo e Ornella Ricca dello stesso Ateneo. ORCID: 0000-0001-9218-8642, marta.brunelli@unimc.it.

** Fabio Targhetta è Professore Associato in Storia della pedagogia presso l’Università degli Studi di Macerata. Dirige il Museo della scuola “Paolo e Ornella Ricca” afferente all’Ateneo maceratese. ORCID: 0000-0001-7787-1208, fabio.targhetta@unimc.it.

*** Benché il contributo sia frutto del lavoro congiunto dei due autori, si specifica che Marta Brunelli è autrice dei paragrafi n. 3 (3a, b e c), 4 e 5; Fabio Targhetta, dei paragrafi n. 1 e 2.

1. Il declino della funzione sociale della Storia

L'approccio metodologico della Public History scaturisce – come spesso succede, ovviamente non solo nel ristretto ambito della ricerca – da una crisi, e più precisamente dalla crisi della storia intesa sia nei termini di materia di insegnamento che nella sua ricaduta sociale. Un sapere sempre più marginalizzato: all'interno dell'accademia, dove il settore si è andato via via riducendosi, ma anche nel più ampio contesto del dibattito pubblico, spesso ridotto a stampella per sostenere teorie con scarsi fondamenti o manipolato ad arte per creare o ricomporre fratture all'interno della popolazione.

In un periodo storico in cui l'elettorato è frammentato in fazioni, cui si chiede un atteggiamento fideistico, l'imparzialità del sapere storico e il suo rigore metodologico sono messi pesantemente in discussione. Sono lontani i tempi del rinnovamento positivista che ha comportato, anche per la ricerca storiografica, una vera e propria rivoluzione, dettata dal vincolo di ricorrere alle fonti per smontare falsi miti. Una lezione che oggi, nel regno delle *fake news* impegnanti, tornerebbe utilissima. Si veda a questo proposito quanto scrisse Rinaldo Fulin, un esponente italiano della corrente positivista in ambito storiografico. Secondo lui, solo attenendosi a una metodologia d'indagine storica rigorosa e filologicamente corretta si porrebbe il «fondamento primo e necessario affinché la narrazione della Storia non sia più lungamente un lavoro di fantasia o di sentimento: non serva alle ire o agli amori dei partiti che si combattono, ma colla documentata esposizione dei fatti potendo, quant'è possibile umanamente, esporre sola ed intiera la verità, diventi davvero una lezione educatrice dei popoli e dei governi»¹. Il fare affidamento ai documenti e alle carte ufficiali è dunque la via che conduce allo svelamento di una verità oggettiva, dove però oggettiva non sta assolutamente per asettica, poiché il Fulin, tutto intriso di una visione cattolico-illuminista della storia, soleva affidarle un importante ruolo didattico-precettistico. Era questo un concetto già noto nell'antichità classica, famosa la formula di Cicerone, che aveva trovato la sua più piena applicazione dal medioevo in poi, da quando cioè si era cominciato ad assegnare alla storia non un compito autonomo, ma del tutto sottomesso all'etica e alla teologia, divenendone così ancilla piegata ai loro fini. Suo compito era infatti quello di esplicare, attraverso le vicende narrate e gli esempi passati, tutta la potenza di Dio e il suo controllo sugli uomini, i quali, ammoniti dagli eventi e dalla precarietà della vita, ne ricavavano un utile insegnamento².

Questa funzione moralistico-utilitaria della storia si mantenne poi intatta nei secoli, e non venne scalfita nemmeno dal vento rigeneratore foriero di novità dell'illuminismo, il quale si limitò a sostituire l'educazione alla religione con

¹ R. Fulin, *Ruggiero Bonghi, Bibliografia storica di Roma antica, Saggio e proposta*, Roma, 1879, «Archivio Veneto», 18, 1, 1879, pp. 171-173 (173).

² F. Chabod, *Lezioni di metodo storico*, a cura di L. Firpo, Bari, Laterza, 1969, pp. 10-11.

quella alla felicità e alla ragione³, ma mantenne intatto l'impianto didattico che era alla base della concezione storiografica. In quest'ottica la storia, raggiungendo un punto di vista oggettivo sui fatti passati e sulle vicende dell'uomo grazie al nuovo metodo scientifico, e corrispondendo questa oggettività alla verità, finisce per svolgere un ruolo morale perché il popolo viene educato dagli insegnamenti dei fatti passati. Ne deriva un corollario importante: l'insegnamento storico è così fecondo perché la verità, corrispondendo alla narrazione storica corroborata dall'utilizzo del nuovo metodo storiografico positivista, conduce necessariamente al bene, al bene moralmente considerato, e quindi moralmente da scegliere. In conclusione, la storia, qualificandosi come fonte di insegnamenti morali, disvelatrice della verità e giudice dei fatti e delle vicende umane, si pone come una disciplina – una scienza anzi, in virtù del metodo oggettivo – tutt'altro che limitata alla teoria, ma assume un ruolo attivo e pratico in quanto dalla sua voce (leggi: narrazione) un popolo può attingere insegnamenti preziosi.

Dall'intenso sviluppo degli studi storici in Germania nel secondo Ottocento a seguito dell'adozione del metodo cosiddetto filologico figlio della rivoluzione positivista germinò un movimento filosofico che prese il nome di storicismo, destinato a divenire egemone a lungo, fino alla fine del XX secolo. La fine delle interpretazioni metafisiche e metastoriche della realtà e l'emergere dello storicismo segnarono uno sviluppo significativo rispetto alla funzione tradizionalmente assegnata alla storia, ossia la formazione dell'identità collettiva di una comunità: alla storia si richiese allora anche di poter rispondere alle domande ultime sul fine dell'esistenza dell'uomo sulla terra⁴. La verità, nella sua progressiva manifestazione, procederebbe secondo una logica di sviluppo ben determinata e soprattutto secondando una sua precisa natura storica. Ne deriverebbe una superiorità della conoscenza storica rispetto alle altre discipline in quanto capace di cogliere gli aspetti individuali e il corredo valoriale posti alla base della vita e della realtà spirituale colta nel suo divenire.

Questo surplus di valore assegnato alla storia ha comportato, nelle differenti versioni dello storicismo (marxista, idealistica), il primato del sapere storico tra le altre discipline, almeno fino alle fine delle grandi ideologie e, con esse, la fine di questa primazia. Ecco che la storia non è più il principale strumento cui ricorrere per interpretare i fenomeni sociali, politici ed economici. La soluzione è stata allora, da parte della comunità scientifica degli storici e delle storiche, quella di aprirsi alla interdisciplinarietà dei saperi.

Negli ultimi vent'anni è emersa un'ulteriore criticità: la perdita della funzione sociale della storia, strumentalizzata dal potere politico, ma incapace di incidere nella formazione di quel sapere politico. Come afferma Paolo Prodi,

³ G. Berti, *Censura e circolazione delle idee nel Veneto della Restaurazione*, Venezia, Dopolavoro editrice, 1989, pp. 270-271.

⁴ P. Prodi, *Insegnamento e funzione sociale della storia*, «Il Mulino», 3, 2001, pp. 551-558.

il potere non ha più bisogno della storia. Noi stessi non abbiamo più bisogno della storia, proiettati come siamo verso il momento presente, da vivere senza tensioni verso il futuro e men che meno senza il fardello di un passato immodificabile, secondando le più fosche previsioni di Francis Fukuyama sulla fine della storia⁵.

A livello di insegnamento, questa crisi ha comportato un netto arretramento della dimensione storica di tutte le discipline – dalla letteratura alla pedagogia, dalla filosofia all’educazione – e, soprattutto, la graduale espulsione delle materie storiche dai curricula universitari che non siano quelli strettamente indirizzati alla formazione degli insegnanti.

2. *Public history e storia dell’educazione*

Com’è facilmente intuibile, non si è sottratta da questa progressiva diminuzione di autorità neanche la storia dell’educazione, disciplina peraltro ancora relativamente giovane. Il processo ha comportato il confinamento in spazi sempre più ristretti, sia in ambito accademico – testimoniato dalla diminuzione dei docenti strutturati nel settore scientifico disciplinare M-Ped/02 – che a livello di dibattito pubblico sulle pratiche educative. Nel 2011 Gary McCullough, nel suo saggio intitolato *The Struggle for the History of Education*, richiamava proprio questa necessità di lottare per sopravvivere e per uscire dall’ombra e incidere sulle politiche scolastiche ed educative⁶.

Un significativo ripensamento – non tanto centrato sulla sua funzione, ma sulle innovazioni di carattere metodologico ed epistemologico – interno alla disciplina era già avvenuto a partire dalla seconda metà degli anni Ottanta del Novecento, con l’emergere di nuove linee di ricerca e di altrettanto originali chiavi interpretative. Caposcuola è stato il gruppo di ricerca guidato da Giorgio Chiosso che ha dato vita a ricerche nazionali dapprima sulla stampa periodica di carattere scolastico e/o pedagogico, e poi sui libri di testo⁷, tema attorno al quale si sono sviluppati progetti parallelivolti alla creazione di banche dati digitali e di un metaopac europeo sui manuali per la scuola. La storia dell’editoria scolastica diede poi un contributo importante per quello che viene definito il *materialist turn*, vale a dire la riscoperta, anche in Italia, di fonti fino ad allora poco utilizzate in ambito storico-educativo come i quaderni, gli

⁵ F. Fukuyama, *La fine della storia e l’ultimo uomo*, Milano, Rizzoli, 1992.

⁶ G. McCullough, *The Struggle for the History of Education*, London, Routledge, 2011.

⁷ G. Chiosso (Dir.), TESEO, *Tipografi ed Editori Scolastico-Educativi dell’Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003; Id. (Dir.), TESEO ’900, *Editori Scolastico-Educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008.

arredi scolastici, i sussidi didattici, etc⁸. È stato così possibile andare oltre la storia delle idee pedagogiche o la preminenza della normativa nello studio della storia della scuola, entrando in classe – metaforicamente parlando – per provare a ricostruire la quotidianità scolastica, ossia quella scuola reale che si è spesso molto discostata dalla scuola legale (delineata da leggi e circolari) e da quella ideale (prospettata dai pedagogisti). Anche la maggiore considerazione che ha iniziato ad assumere la storia orale ha permesso un ulteriore salto qualitativo, andando a legittimare una prassi già abbastanza consolidata tra gli storici contemporaneisti, ma ancora poco utilizzata in ambito storico-educativo e apprendo squarci molto interessanti laddove non è possibile arrivare con l'analisi della normativa, delle idee pedagogiche, dei materiali scolastici. Penso, per limitarmi a un solo esempio, a tutte le potenzialità del metodo orale in un settore ancora misconosciuto: l'abbandono scolastico precoce se non l'assenza di scolarizzazione, condizioni che ancora nel secondo Novecento hanno interessato quote non del tutto insignificanti di popolazione italiana.

Un'altra svolta sostanziale è venuta dalle ricerche sul patrimonio storico-educativo, che hanno favorito e sono poi a loro volta state favorite in un cercolo divenuto virtuoso, la nascita proprio della Sipse. Molto vicino a questo ambito, infine, c'è tutto il settore della museologia della scuola e dell'educazione, intesa non solo come studio delle forme dei musei scolastici e dei materiali scolastici conservati/abili, ma anche delle pratiche di valorizzazione che il patrimonio scolastico musealizzato permette⁹.

Si tratta di segnali di grande vitalità per la disciplina che testimoniano l'enorme evoluzione vissuta dalla storia dell'educazione negli ultimi trent'anni. Accanto a questo rinnovamento metodologico, come già anticipato, la storia dell'educazione ha vissuto una crisi più generale connessa al sapere storico: alla sua funzione e al suo rinnovato ruolo all'interno della società. Non sono pertanto mancate riflessioni intorno a queste tematiche¹⁰, al fine di ricercare e proporre soluzioni adeguate.

Tra queste, quella che probabilmente ha raccolto maggiori adesioni è stata la Public History. Uno dei motivi che inizialmente ha raccolto un certo interesse è stato un indubbiamente afflato anti accademico: pratica nata fuori dalle mura universitarie, anche proprio come antidoto a chiusure sentite escludenti

⁸ Impossibile, per questioni di spazio, riportare tutta la bibliografia. Mi limito a citare solo J. Meda, A.M. Badanelli (eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Macerata, eum, 2013.

⁹ M. Brunelli, F. Pizzigoni (eds.), *Il passaggio necessario: catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*, Macerata, eum, 2023.

¹⁰ Cfr. ad esempio. G. Genovesi, *Che cosa è e a cosa serve la storia dell'educazione*, «Annali on line della Didattica e della Formazione docente», 6, 2013, pp. 5-18; S. Polenghi, G. Bandini, *The history of education in its own light: signs of crisis, potential for growth*, «Espacio, Tiempo y Educacion», 3, 1, 2016, pp. 3-20.

da alcuni, nel corso degli anni – invero pochi, quantomeno se guardiamo al panorama nazionale – si è aperta alla collaborazione con la comunità accademica, da un lato corroborando la patente di indubitabile rigore metodologico, dall'altra perdendo un poco della carica dirompente iniziale.

I cenni alla giovane età – l'Associazione italiana di Public History è nata nel 2016¹¹ – non significano tuttavia che tale campo delle scienze storiche sia di così recente fondazione, potendo vantare all'estero, e in particolare nella cultura anglosassone, natali più datati e risalenti alla fine degli anni Settanta e agli inizi degli anni Ottanta del Novecento. In Italia, come detto, nonostante la fondazione sia arrivata un po' più tardi, la Public History ha saputo velocemente ritagliarsi uno spazio significativo nel dibattito tra specialisti, arrivando a coinvolgere anche la storia dell'educazione con la pubblicazione di un apposito manifesto¹².

Dove la Public History può dispiegare appieno tutte le sue potenzialità credo sia però un ambito specifico degli studi storico-educativi e sul patrimonio, ovvero quello museale. Già nel 2016 Marta Brunelli aveva anticipato i possibili sviluppi per la storia dell'educazione legati ai nuovi linguaggi della Public Archaeology e della Public Science¹³, oltre che dai modelli didattici e interpretativi implementati da decenni dai musei scientifici (in particolare dagli Science Centres). Non solo. Anche i musei dell'educazione o della scuola sono strutture in grado di offrire un profondo rinnovamento alla ricerca storico-educativa e alla didattica, soprattutto quelli universitari sollecitati alla realizzazione sempre più intensa di attività legate alla cosiddetta Terza Missione¹⁴. Un ruolo, quello dei musei, che può e deve diventare fondamentale all'interno della cornice della Public History, come sostenuto anche da Ilaria Porciani¹⁵.

Da molti anni oramai il Mudesc-Museo della scuola “Paolo e Ornella Ricca” dell'Università di Macerata si è inserito a pieno titolo in questo movimento

¹¹ Cfr. il Manifesto della public history italiana all'URL: <<https://aiph.hypotheses.org/files/2018/09/Manifesto-PH-20240101.pdf>> [ultimo accesso: 10/02/2024].

¹² G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, pp. 41-53. Cfr. ora anche G. Bandini, *Public History of Education. A Brief Introduction*, Firenze, Firenze University Press, 2023.

¹³ M. Brunelli, *La comunicación y la interpretación del patrimonio educativo en los museos: espejo y reflejo de una disciplina en la transformación*, in P. Davila, L.M. Naya (eds.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, Donostia-San Sebastian, Erein, pp. 79-95.

¹⁴ A. Ascenzi, M. Brunelli, J. Meda, *School Museums as Dynamic Areas for Widening the Heuristic Potential and the Socio-Cultural Impact of the History of Education. A Case Study from Italy*, «*Paedagogica Historica*», 57, 4, 2021, pp. 419-439. Cfr. Anche F. Borruso, M. Brunelli, *Il museo racconta la scuola tra passato e presente*, in G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022, pp. 59-74.

¹⁵ I. Porciani, *What Can Public History Do for Museums, What Can Museums Do for Public History?* «*Memoria e Ricerca*», 54, 1, 2017, pp. 21-40.

per il rinnovamento del sapere storico all'insegna anche della Public History, grazie alla sperimentazione di nuove modalità di progettazione di servizi e programmi per diversi tipi di pubblico¹⁶.

Nondimeno, la totale riprogettazione degli ambienti e degli allestimenti del museo ci ha permesso di implementare nuove soluzioni che si rifanno proprio all'approccio della Public History intesa come analisi e nuova narrazione delle fonti storico-educative. Al contempo, lo stesso approccio si presta al rinnovamento della funzione educativa e sociale del museo storico-educativo e a una rivalutazione di quest'ultimo come arena pubblica per il confronto e la discussione di problemi di grande attualità e dunque "rilevanti" per l'individuo come per l'intera comunità.

Nei prossimi paragrafi saranno illustrate le modalità e i criteri che hanno guidato le scelte museografiche, didattiche e narrative del nuovo museo maceratese.

3. Il MUDESC come una vetrina

La vetrina viene solitamente associata all'idea di un'osservazione superficiale e diminuita nel suo valore dalla presenza di un ostacolo insormontabile che è la parete di vetro: un diaframma che segna una separazione tra l'oggetto e il suo osservatore. In realtà qui vogliamo utilizzare questo termine per indicare il museo-vetrina sia come una finestra che permette di gettare uno sguardo sul passato sia come la "quarta parete" di un teatro (il museo) nel quale la storia viene rappresentata all'interno di una scenografia ben congegnata. Tuttavia, lungi dal mantenere la platea separata dagli attori della rappresentazione, questa quarta parete si presta ad essere sfondata così da permettere in qualsiasi momento allo spettatore – in senso pirandelliano – di interagire con gli oggetti, con gli ambienti e nondimeno con gli "attori" invisibili che da quegli oggetti e ambienti sono rievocati. Attraverso la mediazione delle guide-interpreti, infatti, in ogni traccia materiale della cultura scolastica esposta rivivono i tanti protagonisti del mondo della scuola: non solo insegnanti, alunni e personale scolastico del passato ma, anche, genitori o dirigenti scolastici o, ancora, pedagogisti, ministri dell'educazione, autori di manuali, editori scolastici, per finire con i produttori scolastici e persino cartolai, infatti, sono

¹⁶ Per un resoconto sui programmi e le iniziative organizzati dal museo maceratese rimando ai già citati lavori: Brunelli, *La comunicación y la interpretación del Patrimonio Educativo en los museos: espejo y reflejo de una disciplina en transformación*, cit.; Ead., *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*, cit.; Borruso, Brunelli, *Il museo racconta la scuola tra passato e presente*, cit.

tutti presenti e rievocati nei vari ambienti del museo. La vetrina, insomma, da barriera che separa oggetti musealizzati e immobilizzati nel chiuso di una teca, diviene un diaframma immaginario, una zona franca e uno spazio aperto per la fruizione di contenuti storici in modalità tali da renderli immediatamente percepibili: quale può essere, appunto, una messa in scena realistica. Proprio come i fruitori e i lettori dell'opera aperta di Umberto Eco¹⁷, i visitatori perdono il tradizionale ruolo di destinatari passivi per divenire soggetti chiamati a cooperare alla costruzione del senso dell'allestimento museale, giacché a loro è assegnato il compito di risolvere con la propria attività interpretativa e inferenziale l'intrinseca incompletezza dell'opera/testo narrativo. I visitatori del museo, insomma, "riempiono gli spazi vuoti" dell'opera-museo sulla base della cultura del proprio tempo così come della propria esperienza personale. In ultimo, il museo-vetrina funziona come una lente d'ingrandimento capace di mettere a fuoco quegli oggetti che, di volta in volta, i curatori selezionano estraendoli dall'archivio, collocandoli al centro della scena e inserendoli all'interno di un discorso storico scientificamente fondato e legato a un chiaro filo narrativo che è lo *storytelling* della scuola italiana e dei suoi tanti attori.

Ma vediamo attraverso quali criteri, linguaggi e strumenti questa vetrina può essere allestita: in che modo, cioè, la scenografia può essere preparata e i messaggi presentati ai visitatori del museo storico-educativo.



Fig. 1. La vetrina come lente d'ingrandimento puntata su oggetti scelti. Foto di Federica Fabi



Fig. 2 La vetrina come quarta parete: i visitatori interagiscono con gli oggetti e le guide-interpreti. Foto di Gloria Bontempo e Giulia Capriotti © Mudesc 2023.



¹⁷ Sul rapporto tra "opera aperta" (d'arte o narrativa) e i suoi fruitori/lettori si vedano le pubblicazioni di Umberto Eco, *Opera aperta: forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee* (1962) e *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi* (1970), in partic. il cap.: *Il lettore modello* (Milano, La nave di Teseo, 2020, pp. 38-47).

3.1 Presentare il passato per promuovere l'apprendimento della Storia

La riorganizzazione degli allestimenti e dei percorsi museali si è basata su diversi criteri principalmente afferenti a tre domini disciplinari:

- 1) l'ambito *scientifico-disciplinare* che caratterizza la collezione: nel nostro caso, le discipline storico-educative (storia dell'educazione, storia della scuola, storia delle istituzioni educative, storia della letteratura per l'infanzia ecc.) hanno fornito i contenuti, gli approcci interpretativi e le classificazioni storiografiche che hanno consentito di individuare i principali focus tematici delle singole sale e di organizzare la *Timeline* della storia della scuola, scandita secondo sei principali tappe, dall'epoca postunitaria (1861-1899) fino alla scuola di massa (1968 –);
- 2) l'ambito *didattico-cognitivo*: i risultati della ricerca nelle scienze cognitive – dalla psicologia della comunicazione alla psicologia dell'apprendimento – ci forniscono una serie di indicazioni per l'implementazione di una comunicazione educativa capace di rispondere ai bisogni di visitatori con diversi stili cognitivi e di apprendimento¹⁸;
- 3) l'ambito *museologico*: da questo sono stati derivati i criteri proposti dai *museum studies* allo scopo di implementare tecniche espositive (allestimenti, apparati didattici e comunicativi) funzionali a una fruizione corretta, efficace e accessibile da parte dei pubblici attuali e potenziali del nostro museo: bambini e insegnanti, gruppi scolastici e familiari multietnici, visitatori adulti e anziani, visitatori con disabilità intellettuive.

Uno dei criteri-guida applicati nel nuovo Mudesc, in particolare, è quello degli *advance organizer* o organizzatori propedeutici. Benché siano ormai una tendenza museografica affermata, gli organizzatori anticipati sono frutto di una felice contaminazione avvenuta tra l'ambito museologico e quello delle scienze cognitive dal quale hanno avuto origine ad opera di David Ausubel che così li ha definiti:

materiali introduttivi opportunamente rilevanti e inclusivi (gli organizzatori), estremamente chiari e stabili. Questi organizzatori sono introdotti prima dello stesso materiale di apprendimento e ad un più alto livello di astrazione, generalità e comprensività [...] il contenuto particolare di un dato organizzatore o di una serie di organizzatori è scelto sulla base della loro idoneità a spiegare, integrare e connettere il materiale che precedono. La funzione principale dell'organizzatore è quella di superare il divario che lo studente già

¹⁸ Cfr. A. Cadamuro, *Stili cognitivi e stili di apprendimento. Da quello che pensi a come lo pensi*, Roma, Carocci, 2004; C. Cornoldi, R. De Beni, Gruppo MT, *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio: 10-15 anni*, Trento, Erickson, 2021.

sa e quello che ha bisogno di sapere prima di riuscire ad apprendere e a padroneggiare il compito¹⁹.

Questi materiali possono essere forniti in qualsiasi formato – testuale, grafico o ipermediale – e, come visto, hanno lo scopo di offrire dei concetti di base che fungano da principi organizzativi sui quali il visitatore creerà l'ancoraggio concettuale, cioè l'integrazione dei nuovi saperi all'interno di questa struttura generale. Il nostro organizzatore è rappresentato dalla linea del tempo (Fig. 4) che, fin dalla prima sala, offre una panoramica completa ma sintetica delle principali tappe storiche in cui si articolerà il percorso. La sequenza cronologica viene ulteriormente rafforzata e variamente declinata in diversi punti dell'allestimento dove, dei vari oggetti (i banchi, le borse scolastiche, il corredo dello scolaro) si presenta l'evoluzione nel tempo. In ogni singola sala, invece, i concetti generali già anticipati sono ripresi e approfonditi attraverso speciali focus: la scuola post-unitaria, l'educazione fascista, le scuole rurali, la scuola di massa ecc. Focus che, proprio grazie all'ampiezza e generalità della timeline iniziale, potranno essere sviluppati e approfonditi in molteplici direzioni.



Fig. 4. La linea del tempo della storia della scuola progettata per la prima sala del museo. Foto di Marta Brunelli ©Musesc 2022

3.2 Comunicare la storia dell'educazione al grande pubblico

L'ampliamento degli spazi del museo ha offerto l'occasione di applicare nuovi criteri di natura museografica, comunicativa ed educativa, come abbia-

¹⁹ D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 2004, pp. 223-224.

mo visto. La volontà di ricreare gli ambienti della scuola del passato in maniera dettagliata e accurata è un elemento ricorrente e caratteristico dei musei del patrimonio storico-educativo di tutto il mondo dove è normale ritrovare aule scolastiche ricostruite nella maniera più dettagliata e corretta possibile. Di conseguenza, anche nel museo maceratese abbiamo tentato di offrire una rappresentazione della realtà scolastica che fosse paradigmatica dell'evoluzione storica ma anche, al contempo, capace di indicare ulteriori declinazioni o persino deviazioni da quelli che Fabio Pruneri ha giustamente definito tutti quegli *script* «comuni nella vulgata pedagogica e nell'opinione pubblica» che, oggi, la stessa ricerca storico-educativa più accreditata ci «invita a variare»²⁰ e a rimettere in discussione.

Questo è quello che ci siamo prefissati, ad esempio, con l'allestimento dell'area dedicata alla *Scuola dell'Ottocento*. La narrazione storiografica sottolinea giustamente le innovazioni che l'Unificazione comportò per la scuola italiana: la nascita della scuola pubblica, gratuita e senza distinzione di sesso o di censore, l'introduzione dell'obbligo scolastico e, ancora, l'affermazione del metodo Normale padroneggiato da maestri e maestre opportunamente formati i quali, con il supporto di sussidi (lavagna nera, tabelloni murali, manuali scolastici ecc.), insegnavano simultaneamente a classi molto numerose e omogenee per età²¹. Lo scardinamento di questo *script* della scuola postunitaria – e della relativa aula scolastica – avviene con la messa in scena di quelle deviazioni eterodosse che furono le “scuole di villaggio”. In questa espressione rientravano tutte quelle scuole poverissime che, in campagna o in montagna, venivano spesso arrangiate in locali di fortuna: qui, con il supporto dei minimi arredi (solitamente una lavagna nera) acquistati con i pochi denari di cui il comune disponeva, un maestro gestiva piccoli gruppi di bambini – quei pochi che le famiglie potevano permettersi di mandare qualche anno a scuola – e, quasi sempre, di diverse età e livelli di scolarizzazione. Per rappresentare queste scuole poverissime – che nell'Italia postunitaria costituivano la realtà più diffusa rispetto alle ricche scuole cittadine dei grandi centri urbani – abbiamo deciso di creare un allestimento suggestivo nel quale abbiamo messo al centro alcuni oggetti capaci di rievocare quel lontano mondo scolastico: la lavagna nera, la sedia-trono del maestro, il braciere per il riscaldamento (Fig. 5). Sono questi, infatti, gli oggetti ricorrenti nelle immagini delle scuole di villaggio rappresentate dagli esponenti italiani – come Giuseppe Costantini, Francesco Bergamini e altri²² – di quella pittura di genere incentrata su scene scolastiche

²⁰ F. Pruneri, *Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall'Unità d'Italia al 1948*, «Diacronie» [Online], 34, 2, 2018, <<http://journals.openedition.org/diacronie/8062>> [ultimo accesso: 10/02/2024].

²¹ *Ibid.*

²² Su cui cfr. J. Meda, S. Polenghi, *The Impossible Schools: Rural Classrooms in the Paintings of Italian Artists During the Second Half of the Nineteenth Century*, in F. Comas Rubí, K.



Fig. 5. L'area della scuola postunitaria. Foto di Marta Brunelli ©Mudesc 2023.



Fig. 6. Una delle grandi proiezioni digitali che scorrono su una delle pareti. Foto di Marta Brunelli ©Mudesc 2023.

che fiorì, nel Nord-Europa, fin dal XVII secolo e, in Italia, a partire dalla metà dell'Ottocento.

L'ambiente che si configura è pertanto un vero e proprio *diorama in scala naturale* giacché la scenografia così allestita costituisce una ricostruzione di

Priem, S. González Gómez (eds.), *Media Matter: Images as Presenters, Mediators, and Means of Observation*, Berlin-Boston, De Gruyter Oldenbourg, 2022, pp. 203-224.

ambienti tridimensionale e in scala naturale, nella quale il visitatore è invitato a entrare liberamente, aggirarsi tra gli arredi, interagire con lo spazio e con gli oggetti. Allo stesso tempo è un *ambiente immersivo* poiché il visitatore è circondato da proiezioni digitali (Fig. 6) che, scorrendo sulla parete di fondo, contribuiscono ad animare lo spazio dell'antica scuola del villaggio, la quale torna ad essere “abitata” da maestri e scolari del passato in una sorta di rievocazione storica virtuale. Per finire, le immagini proiettate sono accompagnate non da lunghi testi informativi ma da brevissime didascalie interpretative²³ le quali, piuttosto, stimolano il visitatore attraverso domande aperte che lo costringono a osservare dettagli e interrogarsi su situazioni e oggetti presentati. Solo dopo aver percorso le tappe proposte, e dopo aver “colmato gli spazi vuoti” della narrazione museale, il visitatore riceve poche informazioni di contesto che gli permetteranno di trovare le risposte ai dubbi iniziali.

3.3 *Facilitare l'accesso ai contenuti del museo*

Riprogettare gli allestimenti di un museo nel 2020 non poteva non tenere conto delle tematiche dominanti che hanno caratterizzato la riflessione museologica più recente. Tra queste, grande – e necessario – rilievo ha avuto il tema dell'accessibilità culturale ai contenuti del museo. In questo grande ambito di riflessione teorica e pratica, una particolare attenzione è oggi rivolta alle metodologie e agli strumenti che facilitano la fruizione dei contenuti culturali del museo da parte di visitatori con disabilità non solo percettive ma anche intellettive. Con l'espressione “disabilità intellettiva” (o, oggi, “disturbo dello sviluppo intellettivo”) si intende una serie di “deficit delle capacità mentali generali, come il ragionamento, il *problem solving*, la pianificazione, il pensiero astratto, la capacità di giudizio, l'apprendimento scolastico e l'apprendimento dall'esperienza”²⁴. Talora questi deficit si presentano in concomitanza con altri disturbi dello sviluppo intellettivo come, ad esempio, disturbi specifici dell'apprendimento (come la dislessia) o il disturbo dello spettro dell'autismo e altri.

Proprio pensando a queste specifiche esigenze abbiamo deciso perciò di

²³ Sull'uso delle didascalie interpretative rimando al fondamentale volume di Beverly Serrell: *Exhibit labels: an interpretive approach*, AltaMira Press, Walnut Creek, 1996 (nel 2015 pubblicato in seconda edizione da Rowman & Littlefield Publishers).

²⁴ American Psychiatric Association, *DSM-5. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. Quinta edizione*, Milano, Raffaello Cortina, 2014, p. 35. Il Disturbo dello sviluppo intellettivo è anche definito come un «disturbo con esordio nel periodo dello sviluppo che comprende deficit del funzionamento sia intellettivo che adattivo negli ambiti concettuali, sociali e pratici» (ivi, p. 37). In G. Nicolò ed E. Pompili (eds.), *DSM-5-TR. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. Quinta edizione. Text revision*, Milano, Raffaello Cortina, 2023, la disabilità intellettiva è indicata come «disturbo dello sviluppo intellettivo».

operare precise scelte nell'allestimento dei materiali e nella predisposizione dei materiali informativi, da una parte, e di progettare specifici strumenti di supporto alla visita, dall'altra. Le scelte di allestimento hanno riguardato innanzitutto la realizzazione di un numero limitato di pannelli contenenti testi ridotti ed essenziali²⁵, organizzati a livello grafico in modo da essere facilmente fruibili e basati sull'uso di un linguaggio chiaro ispirato alle linee guida per il linguaggio *Easy To Read*²⁶. Proprio per evitare l'insorgere della *museum fatigue*²⁷ si è deciso di evitare altri apparati testuali demandando la fruizione di ulteriori informazioni e approfondimenti tematici alla libera scelta del singolo visitatore che può decidere se leggere o no questi contenuti, accedendovi attraverso appositi QR code.

Oltre a queste scelte di allestimento museografico sono stati realizzati due principali strumenti di preparazione alla visita che, seppur siano stati originariamente ideati per le persone autistiche, si rivelano utili anche per altri visitatori. Il primo è una *storia sociale* del museo ossia una descrizione del percorso di visita corredata di fotografie degli interni del museo e brevi descrizioni redatte in linguaggio accessibile. L'obiettivo è aiutare i futuri visitatori a comprendere in anticipo la nuova situazione e i relativi comportamenti sociali attesi in quell'ambiente/situazione²⁸. Il secondo strumento è una mappa visuale/sensoriale: una semplice planimetria del museo presenta i vari spazi illustrati da un titolo, un'immagine significativa e, soprattutto, indicazioni sul tipo e sull'intensità degli stimoli sensoriali che si possono ricevere nei singoli ambienti (es.: livelli di luminosità, grado di rumorosità, tipo di suoni e/o musiche ecc. presenti, maggiore o minore affollamento ecc.)²⁹.

²⁵ Oltre al fondamentale volume B. Serrell, *Exhibit Labels. An Interpretative Approach*, Walnut Creek, CA, Altamira Press, 1996, si veda ora C. Da Milano, E. Sciacchitano, *Linee guida per la comunicazione nei musei: segnaletica interna, didascalie e pannelli*, Roma, Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo. Direzione generale dei musei. Servizio II, 2015, pp. 55-58.

²⁶ *Informazioni per tutti. Linee guida europee per rendere l'informazione facile da leggere e da capire per tutti*, Brussels, Inclusion Europe-Anffas, 2009, <<http://www.anffas.net/dld/files/lineeguida.pdf>> [ultimo accesso: 20/01/2024].

²⁷ Stephen Bitgood fa rientrare nell'espressione di «affaticamento museale» una molteplicità di fenomeni che hanno tutti come risultato una diminuzione dell'attenzione del visitatore. S. Bitgood, *Attention and Value: Keys to Understanding Museum Visitors*, Walnut Creek, CA, Left Coast Press, 2013, in partic. le pp. 155-165.

²⁸ M. Brunelli, “*Storie sociali*” per i musei del patrimonio storico-educativo. Dalla progettazione dell'accessibilità museale al rinnovamento della didattica universitaria, in A. Ascenzi, C. Covato, N. Zago (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, Macerata, eum, 2021, pp. 303-316; Ead., *Designing Social Stories for a University Museum: Accessibility as an Opportunity for Teaching Innovation*, Poster presentato al Fifteenth International Conference on the Inclusive Museum (Philadelphia, USA, 22-24 April 2022).

²⁹ Su questi strumenti in generale cfr. K. Stringer, *Programming for People with Special Needs: a Guide for Museums and Historic Sites*, Lanham, Rowman & Littlefield, 2014 e, ora, il volume di J. Hutson, P. Hutson, *Inclusive Smart Museums: Engaging Neurodiverse Audiences*

A guidare queste scelte è stata la consapevolezza che un museo dotato di una molteplicità di strumenti necessari a facilitare l'accesso ai visitatori con le più complesse tra queste disabilità sia in grado, al tempo stesso, di rispondere ai bisogni di tanti altri utenti che presentino solo alcuni disturbi intellettivi o, addirittura, altre difficoltà di tipo socio-culturale. Un testo breve e facilitato risulterà utile a tante altre persone: a quei visitatori che, a causa della propria storia personale, si sono fermati ai primi livelli del percorso di scolarizzazione; ai visitatori stranieri – adulti e bambini – che muovono i primi passi nell'apprendimento della lingua italiana; ai bambini che iniziano a leggere da soli; infine, alle persone miopi o presbiti, che difficilmente sostengono la fatica di leggere fino in fondo testi molto lunghi e ricchi di tecnicismi.

4. Il museo come laboratorio

Sappiamo che i musei svolgono il fondamentale ruolo di laboratorio nel quale acquisire i vari saperi storici (dai contenuti alle competenze ovvero le metodologie della ricerca storica) attraverso attività che è possibile svolgere in prima persona e su un'ampia gamma di fonti storiche. Grazie all'evoluzione che la ricerca storiografica ha sperimentato negli ultimi decenni, il numero e la tipologia delle fonti indagate dagli storici ha subito un parallelo, inevitabile allargamento. Alle tradizionali fonti rappresentate dai testi normativi e dai saggi pedagogici, si sono come noto progressivamente affiancate le fonti archivistiche, quindi la manualistica scolastica, la pubblicistica magistrale e quelle particolari fonti documentarie di natura ibrida (editoriale e manoscritta a un tempo) che sono i quaderni e i diari scolastici, o ancora le fonti materiali rappresentate dagli arredi e dalla suppellettile scolastica utilizzati per organizzare gli spazi e renderli funzionali alla didattica quotidiana, fino ad arrivare – ultimi ma non meno importanti – a tutti quei sussidi didattici o pedagogici che sono stati nel tempo prodotti dall'industria scolastica o realizzati artigianalmente dall'insegnante per le specifiche esigenze dei propri scolari. In virtù di queste premesse, risulta evidente come il museo del patrimonio storico-educativo costituisca un laboratorio privilegiato poiché permette di toccare con mano l'eterogeneità e la ricchezza di tutte queste fonti raccolte in un unico luogo – rispetto agli archivi o alle biblioteche che, per loro natura, conservano solo una specifica tipologia delle fonti sopra elencate. Gli ambiti nei quali il

and Enhancing Cultural Heritage, Cham, Palgrave MacMillan, 2024. Sul caso maceratese cfr. F. Fabi, *Musei e pubblici speciali: strumenti per l'accesso facilitato al Mudesc-Museo della Scuola di Macerata*, Tesi di laurea triennale in Beni Culturali e Turismo (Relatrice: Prof.ssa Marta Brunelli), Macerata, Università degli Studi di Macerata, a.a. 2022/2023.

museo può svolgere la propria funzione laboratoriale sono tre, in particolare ovvero:

- 1) supportare l'apprendimento della storia dell'educazione nella scuola e nell'università, facilitando gli studenti universitari nell'acquisizione dei contenuti storici attraverso non più solo il manuale ma applicandosi in attività laboratoriali³⁰;
- 2) facilitare la formazione dei docenti in servizio e in formazione: gli storici, i didatti della storia e gli educatori del patrimonio hanno esplorato le potenzialità del patrimonio e del museo storico-educativo per la formazione dei futuri docenti³¹.
- 3) promuovere il valore identitario del patrimonio scolastico come veicolo di auto-riconoscimento delle comunità scolastiche, locali o nazionali³².

Relativamente a quest'ultimo punto, un progetto di Public History finalizzato al riconoscimento del patrimonio scolastico da parte di una “comunità di eredità”³³ che si fa promotrice di processi di conservazione e valorizzazione è il progetto *Dona la tua memoria*. Avviato fin dall'apertura al pubblico nel 2012³⁴, l'iniziativa invita cittadini, ex alunni, ex maestri ecc. a donare materiali scolastici altrimenti destinati alla distruzione. Il museo è così diventato motore di una vera campagna di *crowdsourcing* estensivamente inteso come partecipazione dei cittadini alla raccolta e alla condivisione di dati, documenti e fonti³⁵: in questo caso, di fonti materiali di storia della scuola. Il successo di questa campagna ha portato il museo ad acquisire numerose donazioni che

³⁰ Per la realtà maceratese si vedano, in particolare, le recenti sperimentazioni condotte con gli studenti universitari del corso di laurea L-19: M. Brunelli, F. Targhetta, *Un museo en movimiento: historia, estado del arte y perspectivas del nuevo Museo de historia escolar de la Universidad de Macerata*, «Cabás. Revista internacional sobre Patrimonio Historico Educativo» 28, 2022, pp. 145-162. Si vedano anche le esperienze, italiane e straniere, illustrate in Ascenzi, Covato, Zago, *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, cit.

³¹ Sul ruolo del museo storico-educativo per la formazione docente si veda il fascicolo n. 39 del 2022 della rivista «Educació i Història: revista d'història de l'educació» e, in particolare per l'area italiana, i contributi di Mirella D'Ascenzo, Francesca Davida Pizzigoni e Giordana Merlo.

³² Su questo tema si è incentrato il recente progetto Erasmus+ *I2-Innovation & Identity* di cui il Museo della scuola era partner italiano. Sito del progetto: <<https://innovationandidentity.wordpress.com/>> [ultimo accesso: 23/01/2024].

³³ *Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società* (CETS n. 199), Faro, 27.10.2005: «una comunità di eredità è costituita da un insieme di persone che attribuisce valore ad aspetti specifici dell'eredità culturale, e che desidera, nel quadro di un'azione pubblica, sostenerli e trasmetterli alle generazioni future» (Art. 2, comma b).

³⁴ Cfr. Brunelli, *La comunicación y la interpretación del Patrimonio Educativo en los museos: espejo y reflejo de una disciplina en transformación*, cit.; Ead., *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 Bandini, Oliviero (eds.), *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit., pp. 169-183.

³⁵ Sull'origine di questo termine nel Web 2.0, poi esteso all'ambito della *Digital History* si



Fig. 7. Sussidi didattici industriali e realizzati dall'insegnante. Foto di Marta Brunelli ©2023.

non hanno solo arricchito le collezioni ma hanno anche impattato sulla stessa organizzazione dei percorsi e dei nuovi spazi. Questo è accaduto per il fondo intitolato ai coniugi Dario e Fiorella Bacelli, rispettivamente direttore didattico e insegnante elementare di Cingoli (Mc). La ricchezza della donazione ha consentito di allestire un'intera aula degli anni Settanta corredandola di tutti il necessario per il lavoro quotidiano: riviste didattiche e guide per il maestro, carte murali nelle diverse materie, quaderni, elaborati didattici e numerosi sussidi industriali o autoprodotti dalla maestra (Fig. 7), o ancora la macchina Polaroid usata per immortalare gite e altri momenti significativi della vita scolastica, fino alla scatola dei gessetti o gli occhiali della maestra lasciati sulla cattedra (Fig. 8). L'aula realizzata è diventata così uno spazio vivo ma soprattutto significativo, capace cioè di “parlare” ai visitatori e portarli indietro in un tempo che, nella loro memoria, non è mai passato.



Fig. 8. Uno scorci dell'aula degli anni Settanta. Foto di Sabria Benzarti ©2022 (riproduzione gentilmente concessa dall'autrice).

veda P. Noiret, *La Digital History: histoire et mémoire à la portée de tous*, «Ricerche storiche», 41, 1, 2011, pp. 111-147.

5. Conclusioni: rendere la storia dell'educazione “rilevante”

I musei sono una macchina complessa la cui gestione implica un’armonizzazione di diverse attività che si collocano – seppur con necessarie sovrapposizioni e connessioni – tra l’ambito gestionale (cura e conservazione delle collezioni, gestione dei finanziamenti, comunicazione e marketing) a un ambito più legato alla natura disciplinare delle collezioni del museo: la cura degli allestimenti permanenti, lo sviluppo delle collezioni, la didattica con la realizzazione di materiali e servizi destinati a diversi pubblici e, naturalmente, la ricerca. Tutte queste attività sono necessariamente complementari tra loro anche se crediamo – come già detto – che proprio nella specifica ottica della *Public History* esse possano combinarsi in armonia tra di loro per orientarsi verso il conseguimento di finalità ben precise per il conseguimento di finalità ben precise. Nel caso dei musei del patrimonio storico-educativo queste finalità possono così declinarsi:

- fare ricerca, rappresentare e comunicare al pubblico la Storia dell’educazione;
- rendere la Storia dell’educazione *rilevante* per gli uomini e le donne di oggi.

Il concetto di *rilevanza* è stato oggetto dello stimolante volume *The Art of Relevance* pubblicato nel 2016 dall’americana Nina Simon, già direttrice del Santa Cruz Museum of Art & History (oltre che autrice dell’altro bestseller *The Participatory Museum*) e rinomata museologa e interprete del patrimonio. Presente da sempre nella letteratura nordamericana sulla *heritage interpretation*³⁶, il concetto di rilevanza è negli ultimi anni entrato anche nella riflessione museologica³⁷ dove viene indicato, in particolare proprio dalla Simon, come la capacità dei musei di “riconnettersi con il pubblico e dimostrare il proprio valore e rilevanza nella vita contemporanea”³⁸: l’unica soluzione, questa, per non ridursi a luoghi invisibili – irrilevanti appunto – perdendo così l’opportunità di giocare un qualche ruolo nelle comunità a cui si rivolgono e, più in generale, nella società contemporanea. L’arte della rilevanza consiste nel lavorare per rendere gli allestimenti e i percorsi narrativi del museo capaci di «sbloccare

³⁶ Si veda in particolare Sam Ham e i suoi lavori: *Environmental Interpretation. A Practical Guide for People with Big Ideas and Small Budgets*, Golden (CO), North American Press, 1992, pp. 8, 14-17; Id., *Interpretation. Making a Difference on Purpose*, Golden (CO), Fulcrum, 2013: qui si veda in particolare, alle pp. 14-51, la discussione sulle qualità di una corretta interpretazione secondo i modelli proposti da vari studiosi ma che, tutti, fanno riferimento al fondamentale concetto di *relevance*.

³⁷ J.K. Nielsen, *The Relevant Museum: Defining Relevance in Museological Practices*, «Museum Management and Curatorship», 30, 5, 2015, pp. 364-378.

³⁸ N. Simon, *The Participatory Museum*, Santa Cruz, Museum 2.0, 2010, p. I.

significati»³⁹ creando una «meaningful long-term relationship» tra il museo e il pubblico in generale (e non uno specifico target o gruppo di visitatori):

La natura fondamentale della rilevanza non riguarda la familiarità. Non riguarda il connettere qualcosa di nuovo alle conoscenze che già possediamo. Riguarda piuttosto la probabilità che le nuove informazioni ci portino a trarre una conclusione che ha importanza per noi. Rispondere a una domanda che ci assilla. Avere conferme su un sospetto. Realizzare un sogno. Impostare il nostro percorso futuro. [...] La rilevanza non riguarda ciò che già conosciamo. Riguarda ciò che ci piacerebbe conoscere, dove ci piacerebbe andare, e quali esperienze pensiamo che ci aiuteranno a raggiungere quel risultato. [...] Qualcosa è rilevante quando è connesso a dove una persona vuole andare. A ciò che vogliamo conoscere. A chi vogliamo diventare⁴⁰.

Il museo perciò deve non solo offrire nuove informazioni ma, soprattutto, aggiungere un valore di senso, una risposta di significato alla vita di tutti e di ciascuno di noi, entrando in connessione alla nostra esperienza personale e alla nostra quotidianità come anche alle problematiche della contemporaneità. Significa, in ultima analisi, aiutare le persone a trovare un senso a ciò che costituisce il loro mondo interiore come al mondo che li circonda. Ultimo ma non meno importante, queste nuove informazioni e significati devono avere un'influenza positiva sulla nostra vita ed essere accessibili e comprensibili da tutti senza difficoltà.

Ma in che modo i nuovi spazi e i percorsi tematici offerti dal Mudesc dopo la sua riprogettazione non solo fisica (architettonica) ma soprattutto allestiva, linguistica e narrativa, hanno potuto sviluppare il proprio potenziale al fine di portare la storia dell'educazione – da un sapere di nicchia e riservato a pochi specialisti qual era – a diventare un sapere “rilevante”? Fondamentalmente sono stati tre i concetti-guida che informano la comunicazione pubblica della storia dell'educazione nel Mudesc ovvero:

- 1) la presentazione di oggetti e contenuti in un formato chiaro e accessibile al più ampio pubblico possibile;
- 2) la predisposizione di ambienti immersivi (diorami abitabili) ed emotivamente coinvolgenti;
- 3) l'uso di strategie cognitive per facilitare l'apprendimento di nuove informazioni.

La visita e il museo divengono così “rilevanti” per diversi pubblici. Per il pubblico scolastico, ogni qualvolta esso si sente ispirato a lavorare con consapevolezza sul patrimonio e sulla storia della propria scuola, quando si sente connesso alla storia delle generazioni che lo hanno preceduto, infine quando comprende l'origine e la provenienza di saperi, tradizioni e valori (o disvalori) che ancora perdurano nella società contemporanea. Il pubblico adulto e an-

³⁹ Id., *The Art of Relevance*, Santa Cruz (CA), Museum 2.0, 2016, p. 22.

⁴⁰ Ivi, pp. 36-38 (traduzione mia).

ziano sente che il museo ha valore per sé stesso quando comprende di poter entrare a far parte della narrazione del museo condividendo le testimonianze o gli oggetti propri o dei propri cari, contribuendo infine a ricostruire un frammento perduto della storia di un individuo, di un luogo o di una comunità. Ma anche i pubblici speciali si sentono in connessione con il museo quando sono invitati a toccare ed esplorare oggetti e ambienti, quando percepiscono che il museo è un luogo amichevole e accogliente, infine quando si riconoscono in un percorso comune – l'esperienza scolastica – a tutti.

Altre declinazioni di rilevanza possono essere ulteriormente esplorate e sviluppate e il museo di Macerata è solo all'inizio di questo percorso che, sappiamo, essere lungo, non facile ma sempre entusiasmante. Perché condividiamo con la Simon la convinzione che la rilevanza non sia una meta che si raggiunge una volta per tutte ma che essa dovrà essere continuamente rinegoziata con i visitatori stessi, aggiornata e riadattata ai mutamenti culturali e sociali. Proprio come la ricerca, che sostanzia e fonda i contenuti culturali del museo storico, è in continua evoluzione così anche l'allestimento e lo *storytelling* museale dovranno essere frutto di una rinegoziazione continua, tale da poter mantenere la comunicazione pubblica della storia dell'educazione significativa e rilevante per tutti e sempre nuovi visitatori.

Bibliografia

- Ascenzi A., Covato C., Zago N. (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, Macerata, eum, 2019.
- Ausubel D.P., *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 2004.
- Bandini G., Bianchini P., Borruso F., Brunelli M., Oliviero S. (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022.
- Bandini G., Oliviero S. (eds.), *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, FUP, 2019.
- Berti G., *Censura e circolazione delle idee nel Veneto della Restaurazione*, Venezia, Deputazione editrice, 1989.
- Bitgood S., *Attention and Value: Keys to Understanding Museum Visitors*, Walnut Creek, CA, Left Coast Press, 2013.
- Brunelli M., Pizzigoni F. D. (eds.), *Il passaggio necessario: catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*, Macerata, eum, 2023.
- Brunelli M., Targhetta F., *Un museo en movimiento: historia, estado del arte y perspectivas del nuevo Museo de historia escolar de la Universidad de Macerata*, «Cabás. Revista internacional sobre Patrimonio Historico Educativo», 28, 2022, pp. 145-162.
- Cadamuro A., *Stili cognitivi e stili di apprendimento. Da quello che pensi a come lo pensi*, Roma, Carocci, 2004.

- Chabod F., *Lezioni di metodo storico*, a cura di L. Firpo, Bari, Laterza, 1969.
- Comas Rubí F., K. Priem, S. González Gómez (eds.), *Media Matter: Images as Presenters, Mediators, and Means of Observation*, Berlin-Boston, De Gruyter Oldenbourg, 2022.
- Cornoldi C., De Beni R., Gruppo MT, *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio: 10-15 anni*, Trento, Erickson, 2021.
- Davila P., Naya L.M (eds.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, Donostia-San Sebastian, Erein, 2016.
- Da Milano C., E. Sciacchitano, *Linee guida per la comunicazione nei musei: segnaletica interna, didascalie e pannelli*, Roma, Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo. Direzione generale dei musei. Servizio II, 2015.
- Fukuyama F., *La fine della storia e l'ultimo uomo*, Milano, Rizzoli, 1992.
- Fulin R., *Ruggiero Bonghi, Bibliografia storica di Roma antica, Saggio e proposta*, Roma, 1879, «Archivio Veneto», 18, 1, 1879, pp. 171-173.
- Ham S., *Interpretation. Making a difference on purpose*, Golden (CO), Fulcrum, 2013
- Ham S., *Environmental interpretation. A Practical Guide for People with Big Ideas and Small Budgets*, Golden (CO), North American Press, 1992.
- Hutson J., Hutson P., *Inclusive Smart Museums: Engaging Neurodiverse Audiences and Enhancing Cultural Heritage*, Cham, Palgrave MacMillan, 2024.
- McCullough G., *The Struggle for the History of Education*, London, Routledge, 2011.
- Nielsen J.K, *The relevant museum: defining relevance in museological practices*, «Museum Management and Curatorship», 30, 5, 2015, pp. 364-378.
- Porciani I., *What Can Public History Do for Museums, What Can Museums Do for Public History?* «Memoria e Ricerca» 54/1, 2017, pp. 21-40.
- Prodi P., *Insegnamento e funzione sociale della storia*, «Il Mulino», 3, 2001, pp. 551-558.
- Serrell B., *Exhibit Labels. An Interpretative Approach*, Walnut Creek, CA, Altamira Press, 1996.
- Stringer K., *Programming for People with Special Needs: a Guide for Museums and Historic Sites*, Lanham, Rowman & Littlefield, 2014.

Lorenzo Cantatore*, Simone di Biasio**, Luca Silvestri***

La *Public History of Education* del MuSEd. Tre casi di studio del territorio romano: fotografie, quaderni scolastici e albi illustrati****

ABSTRACT: According to recent studies, museums are important spaces for implementing public history practices. The Museo della Scuola e dell'Educazione “Mauro Laeng” of the Department of Education at Roma Tre University is no exception. However, critical studies have only highlighted a portion of the potential that its historical-educational sources can offer within the domain of the Public History of Education. This contribution aims to enhance MuSEd’s sources related to the territory of Rome from a public history perspective. The methodology involves examining three types of sources: photographs, school notebooks, and illustrated books, ranging from the 20th century to the present day.

KEYWORDS: MuSEd, Roma, photographs; school exercise books; picture books.

1. *Un'introduzione al rapporto tra Public History of Education e MuSEd: la fondazione del museo e le fotografie del Fondo dell'Ente delle Scuole per i Contadini dell'Agro romano e pontino*

1.1 *La Public History of Education alle origini del MuSEd*

Prima di addentrarci nella storia del MuSEd e del Fondo dell’Ente delle Scuole per i Contadini dell’Agro romano e pontino, è opportuno esporre alcune considerazioni sul concetto di *Public History*. Va detto, anzitutto, che la ricerca esposta in questo paragrafo ha preso le mosse dalla definizione avanzata

* Lorenzo Cantatore è Professore ordinario presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università Roma Tre. È direttore del MuSEd – Museo della Scuola di Educazione “Mauro Laeng”, lorenzo.cantatore@uniroma3.it.

** Simone di Biasio è ricercatore TD presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università Roma Tre, simone.dibiasio@uniroma3.it.

*** Luca Silvestri è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università di Roma Tre, luca.silvestri@uniroma3.it.

**** Luca Silvestri è autore del par. 1, Lorenzo Cantatore del par. 2, Simone di Biasio del par. 3.

dallo storico Maurizio Ridolfi, per il quale la *Public History* indica il «fare e raccontare storia, per e con il pubblico»¹. Tuttavia, durante le ricerche relative alle diverse fasi del rapporto tra MuSEd e *Public History of Education* è stato necessario forzare ermeneuticamente tale definizione per poter distinguere due diverse accezioni di *Public History* (e, per estensione, di *Public History of Education*), che si vanno ad esporre qui di seguito.

La prima accezione può essere definita “debole” o “larga”, poiché grazie ad essa può rientrare nel campo della *Public History* tutto ciò che è relativo al “fare e raccontare la storia per il pubblico”. In altri termini, si è nel dominio della *Public History* ogni qual volta gli studiosi o gli istituti di ricerca elaborano e raccontano la storia per il pubblico dei non specialisti. La seconda accezione, invece, può essere definita “forte” o “ristretta”, perché in base ad essa, per poter parlare propriamente di *Public History*, non basta fare e raccontare la storia “per” il pubblico, ma è necessario farlo anche “con” il pubblico, che diviene in tal modo soggetto attivo e consapevole all’interno delle pratiche di *Public History*.

Grazie a questa distinzione è stato possibile ricostruire una storia del rapporto tra *Public History* e MuSEd plurale e multiforme, capace di mettere in luce i limiti e le potenzialità di alcuni degli episodi più significativi di tale rapporto, la cui prima tappa si situa alle stesse origini del museo, denominato inizialmente Museo d’Istruzione e di Educazione (MIE)². È il 1873 e il museo ancora non esiste, ma all’Esposizione internazionale di Vienna l’Italia ha inviato come giurato Ruggiero Bonghi, che ha il compito di relazionare su quella che potrebbe essere identificata come una delle prime grandi manifestazioni di *Public History of Education ante-litteram*, poiché l’esposizione è dedicata al tema “Cultura e Educazione” e ogni sistema di istruzione nazionale dei paesi partecipanti all’evento ha il compito di presentare la propria realtà e la propria storia educativa e culturale ad un pubblico (“per” un pubblico, per usare l’accezione ristretta di *Public History* sopra delineata) di quasi 7 milioni di visitatori³.

Da questo soggiorno, Bonghi torna con l’idea di fondare in Italia il Museo d’Istruzione e di Educazione, che avrà luce l’anno successivo a Roma grazie al suo intervento come neo-ministro della Pubblica Istruzione. Questa nuova realtà – si legge nel Regio Decreto n. 2.212 (15 novembre 1874) che istituisce il MIE – ha tre compiti⁴: raccogliere il materiale scolastico e didattico internazionale; compararlo con quello usato in Italia; e infine, curare la “diffu-

¹ M. Ridolfi, *Verso la public history. Fare e raccontare storia nel tempo presente*, Ospedalotto, Le ragioni di Clio, 2021, p. 7.

² Sulla storia del MIE, cfr. A. Sanzo, *Storia del Museo d’Istruzione e di Educazione. Tessera dopo tessera, Prefazione* di L. Cantatore, Roma, Anicia, 2020.

³ Ivi, pp. 39-40.

⁴ Regio Decreto del 15 novembre 1874, n. 2212, serie 2a, «Gazzetta Ufficiale del Regno d’Italia», 219, 1874, p. 1.

sione” dei progressi dell’insegnamento attraverso conferenze e pubblicazioni. Quest’ultimo compito costituisce l’aspetto più interessante per il tema della *Public History of Education* poiché lo scopo della diffusione ha come destinatari innanzitutto la classe magistrale, che deve formarsi e aggiornarsi – un tema molto presente nelle odierni riflessioni sulla *Public History of Education*⁵ –; ma, più in generale, l’opinione pubblica, che viene richiamata da Borghi anche nella *Relazione di accompagnamento* al Regio Decreto istitutivo del MIE, quando scrive che tra gli obiettivi del nuovo museo vi è quello di «muovere lo spirito pubblico ad occuparsi di un soggetto di tanto rilievo, com’è la scuola, che vuol essere non solo stimata, ma amata»⁶.

Si può dunque affermare che il concetto di *Public History of Education* si trova alle radici stesse del Museo. Certamente è nell’accezione “debole” di fare e raccontare storia per il pubblico e non con il pubblico, ma quello che conta è che già dai primordi vi è la necessità costitutiva di far uscire la storia dell’educazione fuori dal mondo accademico.

Passano gli anni e il MIE attraversa momenti di fortuna alternati ad altri di forti crisi. In questa situazione instabile, in più di un’occasione, l’aspetto della diffusione e dell’informazione viene meno o è comunque secondario perché vi è il problema più radicale dei tagli economici da parte del ministero, che comportano non solo la progressiva riduzione del personale, ma la dispersione proprio di quel patrimonio che dovrebbe invece essere studiato e diffuso.

1.2 *Le fotografie del Fondo dell’Ente delle Scuole per i Contadini dell’Agro romano e pontino: una nuova stagione della Public History of Education al MuSED*

Qualcosa cambia nel 1986, quando il museo viene rifondato a opera di Mauro Laeng con il nome di “Museo storico della didattica” (MSD)⁷. Molti dei materiali dispersi vengono recuperati e il patrimonio viene ampliato con nuove acquisizioni, tra le quali quella del Fondo dell’Ente delle Scuole per i Contadini dell’Agro romano e pontino (da ora Fondo Ente Scuole per i Contadini) nel 1991⁸. Questa stabilità permette non solo di pensare alla ricerca e

⁵ Cfr. G. Merlo, *Il museo dell’educazione: una nuova prospettiva di Public History per la formazione docente*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, pp. 92-101.

⁶ R. Borghi, G. Finali, *Relazione di accompagnamento* [al R.D. del 15 novembre 1874], «Gazzetta Ufficiale del Regno d’Italia», 291, 1874, p. 1.

⁷ Su questo periodo del museo non vi è ancora uno studio sistematico, ma utili indicazioni sono contenute in: A. Sanzo, *Il MuSED da un secolo all’altro, tra memoria e futuro. Cenni storici*, «Il Peperoverde. Rivista di letture e letterature per ragazzi», 77, 2018, p. 8.

⁸ P. Storari, *Fondo Ente Scuole per i Contadini*, 2021. URL: <<https://scienzeformazione>>

alla didattica, ma anche al rapporto tra università e società civile, che verrà in seguito chiamato “terza missione” e nel quale rientrano le pratiche della *Public History of Education*⁹.

Quest’ultimo compito viene coltivato dal MSD soprattutto attraverso la collaborazione con i comuni di Roma e del Lazio per la realizzazione di mostre¹⁰. In particolare, negli anni Novanta vengono realizzate due esposizioni che hanno al centro il patrimonio del Fondo Ente Scuole per i Contadini: nel 1994-1995 viene allestita la mostra “La scuola nell’Agro romano e nell’Agro pontino” ad Aprilia grazie alla collaborazione del MSD con il comune ospitante; e tra il 1998 e il 1999 la mostra “A come alfabeto... Z come zanzara” al palazzo delle Esposizioni di Roma.

Di queste esperienze vanno messi in luce due elementi. In primo luogo, le mostre, oltre a utilizzare opuscoli e documenti dell’epoca, oggetti e dipinti, sono fortemente incentrate sulle fotografie provenienti dal Fondo Ente Scuole per i Contadini. Si tratta di un dato che troviamo riscontrato anche nei rispettivi cataloghi¹¹ e che dimostra la consapevolezza della grande capacità comunicativa e didattica che i documenti fotografici hanno nel rapporto con il pubblico dei non specialisti.

In secondo luogo, è esplicita da parte degli organizzatori la consapevolezza di quanto sia importante aprirsi all’esterno, ovvero di fare, senza che ciò fosse ancora concettualizzato, *Public History of Education*. A titolo esemplificativo possiamo leggere quanto scrive Bruno Bellerate, direttore del museo, per la mostra *A come alfabeto... Z come zanzara*: «Questa è un’occasione unica, al momento, per il Museo [...] di uscire dalla propria latitanza per presentarsi al grande pubblico [...]. [...] il suo sfortunato percorso istituzionale [...] lo ha portato alla suddetta latitanza non solo presso il pubblico esterno, ma all’interno della stessa Università»¹². Dopo la lunga assenza dal panorama

uniroma3.it/terza-missione/mused/patrimonio/fondo-ente-scuole-per-i-contadini/ [ultimo accesso: 15/02/2024]. Per la storia del fondo si veda F. Borruso, L. Cantatore, C. Covato, *Il Museo della Scuola e dell’Educazione «Mauro Laeng» dell’Università degli Studi di Roma Tre: storia, identità e percorsi archivistici*, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (eds.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*. Atti del 1° Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma del Mallorca, 20-23 novembre 2018), pp. 137-144.

⁹ L. Tomassini, R. Biscioni, *Antecedenti, origini e tratti caratterizzanti della Public History in Italia*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit., p. 12.

¹⁰ Sul passaggio del museo dalla dimensione nazionale a quella più locale di Roma sotto la direzione di Laeng, cfr. A. Sanzo, *Il MuSED da un secolo all’altro, tra memoria e futuro. Cenni storici*, cit., p. 8.

¹¹ G. Alatri, M.R. Ciacciarelli (eds.), *La scuola nell’Agro Romano e nell’Agro Pontino: dall’Unità alle città nuove* (Biblioteca Comunale di Aprilia 10/12/1994-15/1/1995), [s.l.], Edizioni Poligraf, 1994; *A come alfabeto... Z come zanzare. Analphabetismo e malaria nella campagna romana. Duilio Cambellotti: una parentesi d’arte*, Catalogo della mostra (Roma, Palazzo delle Esposizioni, 20 novembre 1998-6 gennaio 1999), Roma, Fratelli Palombi Editori, 1998.

¹² Ivi, p. 6.

pubblico, il museo si riaffaccia quindi sulla scena, divenendo protagonista di esperienze di *Public History of Education*. Tuttavia, come alle origini si tratta di una storia “per” il pubblico anziché “con” il pubblico. Un aspetto che è destinato a cambiare da lì a pochi anni.

Nel 2005, sotto la direzione di Carmela Covato, il MSD realizza il suo sito web, in occasione del quale viene schedato, ordinato e inventariato l’archivio dell’Ente Scuole dei Contadini¹³. In questo modo, le fotografie dell’Ente, circa 1.386, che negli anni Novanta erano state al centro della *Public History* “per” il pubblico delle mostre, negli anni Duemila diventano uno strumento consultabile e scaricabile dal web da parte del pubblico di visitatori, curiosi e studenti. Un pubblico che può divenire così soggetto attivo della *Public History of Education* in senso “forte” all’interno di un museo dell’educazione concepito come «modello partecipativo»¹⁴.

Ovviamente questo percorso di innovazione appena delineato non è privo di limiti e deve essere portato avanti. Da una parte, l’accesso libero delle fonti può essere considerato la condizione necessaria per pensare ad una *Public History* in senso forte, che sia strumento di democratizzazione di un sapere non più concepito verticalmente (per il pubblico) ma orizzontalmente (con il pubblico).

D’altra parte, però, esso non è la condizione sufficiente per la *Public History*, come dimostra la scarsa diffusione e l’inconsapevole utilizzo di questo patrimonio sul web: conducendo una ricerca per immagini su Google in relazione al tema “Ente Scuole per i Contadini” si avranno meno di 40 risultati, non tutti dei quali pertinenti¹⁵.

In conclusione, si possono avanzare due spiegazioni complementari per spiegare questo dato: da una parte le fotografie potrebbero essere state usate senza inserire i dati di riferimento e dunque il sistema informatico non è in grado di rintracciarle¹⁶; dall’altra, potrebbe non esserci stato un diffuso interesse per questo patrimonio. Pertanto, il compito che spetta al museo nella prospettiva della *Public History of Education* è duplice: costruire percorsi per stimolare l’interesse del pubblico verso il proprio patrimonio; e diffondere, al contempo, una sensibilità storica affinché tale patrimonio continui ad essere usato con rigore e nel concetto di *Public History* il termine “history” non divenga un suono vuoto da sacrificare in nome del termine “public”.

¹³ Ditta Memorie, *Le scuole per i contadini*, 2005. URL: <<https://archivi.mused.uniroma3.it/oggetti/2-le-scuole-per-i-contadini>> [ultimo accesso: 15/02/2024].

¹⁴ G. Merlo, *Il museo dell’educazione: una nuova prospettiva di Public History per la formazione docente*, cit., p. 99.

¹⁵ URL: <<https://shorturl.at/bqCEY>> [ultimo accesso: 15/02/2024].

¹⁶ Su questo pericolo cfr. A. Mignemi, *La narrazione e l’uso delle immagini nella pratica di Public History*, in P. Bertella Farnetti, L. Bertuccelli, A. Botti (eds.), *Public History. Discussioni e pratiche*, Milano-Udine, Mimesis 2017, pp. 224-225.

2. *Public History e turismo scolastico nei quaderni del MuSEd*

La storia dell'educazione è costellata di casi in cui l'infanzia è stata profondamente segnata dall'incontro-scontro con luoghi specifici, fortemente caratterizzati e divenuti ineludibili nella memoria di chi li ha percepiti e subiti, proprio in virtù dell'esperienza educativa che in essi si è svolta. E oggi, con una certa sicurezza scientifica, possiamo affermare che «anche il turismo [...] può essere un fenomeno traghettato *sub specie educationis*»¹⁷.

I documenti che provengono dalla storia della scuola italiana (documenti amministrativi: leggi, decreti, circolari, regolamenti; documenti letterari: libri di lettura, sussidiari; documenti legati alla pratica scolastica: quaderni dei bambini e delle bambine, diari e relazioni degli insegnanti) conservano tracce assai rilevanti del cosiddetto turismo scolastico. Tali documenti, fra le altre cose, presentano un indubbio interesse tanto per comprendere l'uso pubblico che della storia (attraverso la visita a luoghi e monumenti ritenuti fortemente significativi dal punto di vista identitario) è stato fatto in passato, quanto per individuare nel turismo scolastico e nella sua evoluzione attraverso i decenni un progressivo avvicinamento a quella che oggi definiamo educazione al territorio, al paesaggio e al patrimonio, alla loro conoscenza, tutela e salvaguardia.

Fra i molti documenti scolastici conservati presso il Museo della Scuola e dell'Educazione “Mauro Laeng” (MuSEd) del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, può essere di un certo interesse esplorare le collezioni di quaderni scolastici.

Come ha recentemente rilevato Francesca Borruso, il quaderno scolastico è infatti «testimone in Italia delle pratiche educative scolastiche soprattutto a partire dall'età postunitaria in poi» e «costituisce una specificità del patrimonio documentario ampiamente utilizzato dalla ricerca storico-educativa»¹⁸.

In particolare, possiamo soffermarci su alcuni campioni prelevati dall'Archivio Didattico Lombardo Radice, ovvero quel «tesoro»¹⁹ che il grande pedagogista siciliano raccolse in anni e anni di ricerche sul campo, per farne il suo principale oggetto di studio attraverso l'innovativa indagine condotta sulla scrittura e sull'esperienza grafica dei bambini²⁰.

¹⁷ A. Bobbio, *Pedagogia del viaggio e del turismo. Natura e cultura del ben-essere*, Brescia, Scholé, 2021, p. 69.

¹⁸ F. Borruso, *I quaderni di scuola fra ricerca, didattica e terza missione. Riflessioni a margine in vista di una scheda catalografica*, in M. Brunelli, F.D. Pizzigoni, *Il passaggio necessario. Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*, Macerata, eum, 2023, p. 82.

¹⁹ G. Lombardo Radice, *Congedo*, in Id., *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, Firenze, Bemporad, 1925, p. 431.

²⁰ L. Cantatore, *Giuseppe Lombardo Radice: per un'idea del quaderno scolastico come fonte artistico-letteraria*, in J. Meda, D. Montino, R. Sani (eds.), *School Exercise Book: a Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, vol. II, Firenze, Polistampa, 2010, pp. 1325-1338.

Nel suo libro più fortunato, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* (1913), Lombardo Radice aveva già dedicato molto spazio al cosiddetto insegnamento intuitivo basato sui centri di interesse e legato in modo particolare alla tecnica della visita, della gita, della passeggiata, dell'esplorazione. Ne scriveva in questi termini:

[...] più di tutto, assai più che museo e proiezioni, sono sussidio alle lezioni d'intuizione le occasioni di osservazioni nel mondo naturale ed umano così com'esso è; cioè le *gite* della scolaresca nella città e nei suoi dintorni, le *lezioni all'aperto*, interrogando la ricca natura; le *visite* precedute da conversazioni preparatorie, e seguite da lezioni vere e proprie che trovino fondamento nelle immagini ancora vivaci; i *racconti* e le letture, comuni alla scolaresca e personali di ciascun ragazzo. La più geniale istituzione integratrice della scuola, escogitata appunto a sussidiare le lezioni di scuola, è quella dei *ragazzi esploratori* [...]. I piccoli "gruppi" di fanciulli ogni settimana muovono in gita, con ben determinato obbiettivo: conoscenza e studio di una parte meno nota della città o della campagna, di un monumento, di una istituzione, di una officina etc. Una forma di *scuola all'aperto*, senza i incoli della scuola, ma a integrazione di essa²¹.

Dunque, se il quaderno riesce a documentare tutto ciò, allora è possibile affermare, con Roberto Sani, che «the contribution that surveys and studies related to school exercise books can contribute not only to the history of schooling and school education in the strictest sense, but also more generally to the history of mass culture and the construction of the collective imagination in nineteenth and twentieth century Italy»²².

Effettivamente il quaderno scolastico scorre sotto lo sguardo dello storico dell'educazione come un documento intrinsecamente polisemico, al cui interno si intrecciano i percorsi della scuola, della società, della lingua, dell'immaginario visivo, dei rapporti di potere, dell'incontro impossibile fra il mondo adulto e quello dell'infanzia, del difficile discriminio fra la libertà d'espressione e i condizionamenti provenienti dalla disciplina scolastica.

Fabio Targhetta, in un recente studio dedicato alle interconnessioni fra educazione e paesaggio, «ha coniato una nuova categoria interpretativa, quella dei *paesaggi educativi*, riferendosi a quei paesaggi fatti oggetto di pratiche didattiche caricate di finalità identitarie»²³. In particolare, per quanto riguarda il contesto urbano, è stato osservato che in questo ambito, fra Otto e Novecento, si assiste «alla cosiddetta 'monumentalizzazione' delle città secondo precisi

²¹ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, secondo la prima edizione del 1913, a cura di L. Cantatore, Roma, Edizioni Conoscenza, 2022, pp. 180-183.

²² R. Sani, *School Exercise Books as a Source of the History of Education and Cultural Processes. Towards an On-Going Assessment of Studies Conducted in Italy over the Last Decade*, «History of Education & Children's Literature», 7, 2, 2012, p. 478.

²³ R. Sani, *Prefazione*, in F. Targhetta, *Un Paese da scoprire, una terra da amare. Paesaggi educativi e formazione dell'identità nazionale nella prima metà del Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2020, p. 11.

piani volti a diffondere una sorta di ‘pedagogia di pietra’ – particolarmente evidente in età crispina e, poi, durante gli anni del fascismo – a concorrere alla creazione di paesaggi urbani educativi, che la cultura scolastica si prodigò a diffondere sia in forma narrativa, sia graficamente, sia, infine, attraverso le uscite didattiche»²⁴.

Siamo nel pieno di quel processo di *nation building* per cui è possibile parlare di «uso ideologico»²⁵ che del paesaggio è stato fatto a scuola e di cui la gita scolastica (con la documentazione scritta, grafica e fotografica che ne consegue) rappresenta la liturgia più concreta e palese.

2.1 *Bambine a spasso per Roma durante il fascismo*

Soffermiamoci ora su alcuni prodotti verbo-visuali dei bambini. Premesso che Lombardo Radice aveva introdotto il disegno libero nella scuola primaria e che quindi, a partire dalla seconda metà degli anni Venti del Novecento, abbiamo un notevole incremento quantitativo dell’esperienza grafica del bambino e del racconto di esperienze “dal vivo”, un primo caso di un certo interesse ci viene da un’alunna di Virginia Povegliano-Lorenzetto, maestra di stretta osservanza lombardiana, docente nella scuola elementare “Regina Elena” di Roma, in via Puglie.

Scrive la bambina:

Roma 29 Ottobre [1924]

La prima passeggiata scolastica.

Ieri la signora maestra visto che era una bella giornata ci condusse a fare una bella passeggiata. Noi tutte contente siamo uscite dalla scuola per quattro. Abbiamo percorso parecchie strade. Ci siamo fermate davanti a Porta Pia. Lì la maestra ci ha spiegato che da certe porticine si salisce [errore blu] su una terrazza nella quale c’è un’asta. Su questa quando è festa si mette la bandiera. Sotto c’è una Madonna disegnata in grande. Poi siamo passate per il Corso d’Italia, lì ci ha spiegato che dietro a quelle mura era come un corridoio. Ci siamo fermate davanti alla Breccia dove su una pietra sono scritti i nomi dei soldati italiani uccisi da quelli del Papa quando fu presa Roma. Di fronte c’è una colonna che rappresenta la Gloria. Poi ci siamo fermate a Porta Salaria dove ci ha spiegato che quella statua è di un bambino che anticamente aveva vinto a dire le poesie. Ci ha detto anche che lì sotto era la tomba della famiglia. Poi siamo tornate a scuola soddisfatte di aver visto e saputo tante belle cose.

Il testo è l’evidente esito di un «approccio semiotico alla città»²⁶, per cui possiamo individuare vari passaggi molto serrati. La bambina si riferisce a

²⁴ Ivi, p. 12.

²⁵ Targhetta, *Un Paese da scoprire*, cit., p. 15.

²⁶ Ivi, p. 20.

un'uscita da scuola effettuata il 28 ottobre, anniversario della marcia su Roma, tuttavia qui ci muoviamo ancora in prossimità del ricordo/celebrazione del Risorgimento e dell'Unità: percepiamo prima di tutto la presenza imponente della città (l'impressione ricevuta dalle molte strade, quasi un labirinto, da cui emerge con un certo stupore il senso dell'uscita dalla "gabbia" scolastica), c'è poi una prima tappa visiva (con simboli laici e religiosi, il tricolore e l'immagine della Madonna), un cenno alla toponomastica, fortemente patriottica (corso d'Italia), l'osservazione delle scritture esposte (vero e proprio esercizio di *linguistic/semiotic landscape* in relazione al paesaggio urbano, qui pedagogicamente orientato alla celebrazione degli eroi caduti per la Patria al culmine del Risorgimento, la sottrazione di Roma al controllo del Papa), il documento-monumento di un'antica figura di bambino-prodigio (Quinto Sulpicio Massimo), e poi il finale segnato da un evidente processo di auto-riconoscimento e da un chiaro sentimento di empatia.

Da un'altra scuola romana, la "Giovanni Pascoli" in via dei Papareschi, ci giunge questo racconto di gita scolastica:

21 marzo 1926

Oggi sono stata con le sorelle a villa Borghese per vedere il monumento a Umberto 1°, Re d'Italia, che [per] aver governato con amore e giustizia, fu ucciso da un suo stesso suddito a Monza.

Il monumento è stato eretto nei pressi di piazza di Siena; e raffigura il Re Umberto 1° nell'atteggiamento di fermare il cavallo mentre il suo sguardo è rivolto su Roma. La statua [errore blu] equestre è di bronzo, ma il piedistallo è di porfido; a destra una donna, pure quella di porfido, rappresenta la Patria dolente vestita in gramaglia; e ai lati della base, che ha la forma di una piramide, vi sono due altorilievi raffiguranti il valore e la pietà regale.

Il monumento fu ideato dallo scultore David Calandra ed è stato eseguito da Rubino dopo la morte dell'ideatore. Anche il posto ove è stato collocato è forse il punto più bello di Roma per un monumento così importante, perché essendo molto alto, gran parte della città può sempre vedere la statua di un suo sovrano.

Il monumento era stato appena inaugurato e ciò rappresentava evidentemente una notevole attrattiva, all'interno di quella che allora si chiamava Villa Umberto, proprio in onore del re assassinato nel 1900. Il fatto che la scrivente la chiama Villa Borghese indica che la denominazione di forte impronta monarchica non era entrata nell'uso corrente. Il testo indugia sulla descrizione della scultura e del piedistallo, enfatizza lo sguardo del Re, descrive i materiali utilizzati, interpreta le figure simboliche (fra cui la personificazione della Patria), analizza e definisce la forma geometrica del basamento, e poi si sofferma sul paesaggio che è sia naturalistico che urbanistico, sia pur in lontananza. La percezione del dialogo fra la città e l'altura dove si trova la statua (sottolineato con molta probabilità dall'insegnante nella sua spiegazione) è l'evidente traguardo pedagogico di tutta l'operazione artistica, di arredo urbano, di progettazione del paesaggio, rispetto alla quale la gita scolastica e la sua documen-

tazione (il quaderno e la pagina di cronaca redatta dall'alunna) rappresenta il coerente epilogo nella sua formalizzazione scolastica.

Infine, nel quaderno di Claudia Paparelli Martorana²⁷, alla pagina del 13 ottobre 1933, c'è il racconto di una gita al Palatino, tutta ritmata dai tempi del gioco. Leggiamo:

Oggi la signorina, con nostro grande piacere, ci ha condotto al Palatino. Dopo averci fatto fare una passeggiata lungo i viali la signorina ci ha fatto riposare in [sotto] una capanna che sta sopra al Palatino.

Poi ci ha fatto giocare al cucuzzaio e io mi son molto divertita.

Ecco il giuoco: una bimba fa da [padrone al] “cucuzzaio” e le altre son le “cucuzze” [designate con un numero padrone].

Il cucuzzaio dice un numero e la [bimba] cucuzza che porta quel numero deve rispondere subito se no [altrimenti] fa la penitenza.

Dopo aver giocato siamo andati a rimirare la veduta di Roma, poi siamo passati in una via piena [limitata da siepi] di mortelle tagliate. Come ci siamo divertite! Spero che la signorina ci conduca ancora.

Sul quaderno si afferma con eloquenza il severo giudizio dell'insegnante: «Si sentiranno confortati gli spiriti degli “Antichi Romani” sapendo che una romana del ventesimo secolo non ricorda di una visita al Palatino che il giuoco fatto in tempo di riposo! / E pensare che gli Stranieri ci invidiano tanto i resti degli antichi monumenti, resti per studiare i quali affrontano lunghi e costosi viaggi!».

Ci sembra di poter concludere, già sulla base di questa scarna documentazione, che l'esperienza del turismo scolastico abbia rappresentato e rappresenti un percorso non secondario nell'educazione-istruzione dei cittadini e delle cittadine anche nella prospettiva di quella che oggi definiamo *Public History*. Perennemente in bilico tra la formalità e l'informalità, fra lo svago e lo studio, fra la disciplina fisica e intellettuale e il libero sfogo del corpo e della mente, la cosiddetta “gita”, che del turismo scolastico è, anche linguisticamente, l'espressione per antonomasia, con tutte le testimonianze che ne derivano, è una straordinaria fonte di conoscenza storica dei processi attraverso i quali i bambini e le bambine hanno acquisito i fondamenti dell'identità nazionale. Un passaggio dell'educazione-istruzione che, fra gli anni Dieci e gli anni Quaranta del Novecento, ha visto un progressivo accentuarsi delle sue peculiarità pedagogiche di fronte a un territorio che si è a mano a mano trasformato in paesaggio, «attivando componenti legate alle emozioni di una comunità di individui, la quale si riconosce attorno a quei sentimenti»²⁸. E Roma, naturalmente,

²⁷ Questo quaderno non fa parte dell'Archivio Didattico Lombardo Radice ma di una raccolta di libri e documenti di famiglia recentemente donata al MuSEd da Federica Pirani, che qui ringrazio.

²⁸ Targhetta, *Un Paese da scoprire*, cit., p. 27.

è diventato un paesaggio ad alta densità pedagogica, trasformando le tracce visibili del passato in occasioni di educazione storica collettiva.

3. L'albo illustrato come strumento di Public History su Roma e la sua storia

Uno dei primi esempi di libri illustrati con cui fare esperienza della storia e della geografia nazionali è un caso molto noto, *Il viaggio per l'Italia di Giannettino* di Carlo Collodi del 1886: «Domani di bonissim'ora arriviamo a Roma, dove ci fermeremo tutta la giornata per salutare gli amici: e la mattina dopo seguireremo il nostro viaggio [...]»²⁹. Un antenato illustre di quegli albi illustrati, oggi conservati presso un fondo del MuSED, che hanno lo specifico intento di raccontare e mostrare la città di Roma, tra storia e contemporaneità, ai più piccoli. I giovani rappresentano un destinatario ideale per chi si occupa di *Public History of Education* e la curvatura pedagogico-didattica che la storia necessariamente possiede incontra un alleato nell'albo illustrato di qualità³⁰, quel dispositivo narrativo verbo-visuale che è rivolto, sì, specialmente all'infanzia e all'adolescenza, ma che parla a un pubblico più ampio, potendo assumere un taglio meno didascalico dei tradizionali manuali scolastici. Questo settore dell'editoria per i più piccoli propone esempi stimolanti di *Public History*, interesse che riguarda la particolare direzione che assume la divulgazione storica: non si tratta solo del museo che si apre alla città, quanto della città (e della sua storia) che entra nel museo, collocato dentro una precisa cornice storico-urbanistica. Questa ricerca si concentra sulla produzione dagli anni Duemila, importante spartiacque: ingresso nel nuovo millennio e anno del Giubileo, per cui le pubblicazioni proliferano. Sono numerose le questioni sollevate da questo carotaggio: nella difficoltà di categorizzare in sé questo prodotto editoriale, emerge chiaramente che, anche quando si è al cospetto di un albo illustrato, in molti casi si tratta di un libro illustrato. La differenza è in quel funambolico equilibrio artistico tra le componenti verbale e visuale del *picturebook*³¹: se la prima prevale sulla seconda, se entrambe non si integrano a vicenda, rendendosi pertanto autonome, il “gioco” non funziona nemmeno nell'ottica della *Public History*, restando il libro prevalentemente un prodotto testuale, sebbene corredata da immagini perlopiù didascaliche. Un esempio:

²⁹ C. Collodi, *Il Viaggio per l'Italia di Giannettino. Parte seconda (L'Italia centrale)*, Firenze, Paggi Editore, 1886.

³⁰ Cfr. E. Garroni, *Nella Storia con gli albi illustrati. Laboratori di didattica attiva per studiare il Novecento*, Sanoma, 2023.

³¹ Cfr. E. Beseghi, G. Grilli, *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Roma, Carocci, 2011; G. Grilli, *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*, Roma, Donzelli, 2023.

*Nelson un re senza casa*³² è un albo ben congegnato perché adotta un punto di vista altro rispetto alla norma, quello di un gatto, abitante privilegiato di Roma, e camminatore per eccellenza, *flaneur*, risposta felina all'*homo viator* di Bobbio.

3.1 Attorno al Duemila, attorno al Giubileo

Non poteva che essere lei a inaugurare una stagione nuova per l'albo-guida illustrato: Donatella Ziliotto, pioniera della svolta in senso moderno della letteratura per l'infanzia italiana, sia come scrittrice che come direttrice della storica collana "Gli istrici" dell'editore Salani. *Vieni a Roma!*³³ è un *picturebook* di piccolo formato scritto da Ziliotto e Forti con le illustrazioni di Anna Curti, una "piccola guida alla Roma del 2000": un gioiello ricco di aneddoti, curiosità sulla città di Roma, sui suoi vicoli e vincoli storici che attraggono con delicatezza il pubblico dei piccoli, stimolato da illustrazioni su misura.

L'Anno Santo ispira due pubblicazioni: 2000 *Il Giubileo dei ragazzi. Anno santo*³⁴ e *Giubileo 2000 anni*³⁵. Il primo è illustrato da Ricciardi e dallo studio Galante su testo di Andrea Bachini, il secondo da Filippo Sassoli (già illustratore di *Roma in rima*) e scritto da Pedrocchi. Sono entrambi più simili al libro illustrato che al *picturebook tout court*, con l'apparato iconografico a fare da contorno didascalico alla sezione testuale, ma *Il giubileo dei ragazzi* si mostra più serioso nello stile verbo-visuale, similmente alle pubblicazioni che si riferiscono a miti e leggende. Nell'anno del giubileo esce *La guida di Roma per ragazzi*³⁶ illustrata da uno dei protagonisti dell'arte visiva del '900, Emanuele Luzzati. È una vera e propria guida, scritta con un approccio troppo didattico; nessuna particolare innovazione grafica nell'impostazione del volume, se non nell'impiego dei disegni del maestro, che purtroppo, però, si limitano alla prima parte del libro, quella più storica. Una guida completa e, per questo, non di facile lettura per il pubblico dei più piccoli cui è rivolta: un vero peccato, alla luce dei volteggi onirici dei personaggi di Luzzati.

Proseguendo il nostro itinerario, dopo il Giubileo aumenta non solo la produzione di questa tipologia di albi, ma anche la qualità dei prodotti. *Roma*³⁷, edito da Bohem Press, casa editrice fondata da Stephen Zavrel, è un *picture-*

³² D. D'Alessandro, *Nelson un re senza casa*, Roma, Sinnos, 1998.

³³ M. Forti, D. Ziliotto, A. Curti (ill.), *Vieni a Roma!*, Milano, Emme dizioni, 1999.

³⁴ A. Bachini, A. Ricciardi (ill.), *Il Giubileo dei ragazzi*, Milano, Edizioni San Paolo, 1999.

³⁵ A. Pedrocchi, F. Sassoli, *Giubileo 2000 anni. Storia e luoghi degli Anni Santi, come conoscerli ed arrivarci*, Bergamo, Larus, 1999.

³⁶ S. Dal Pozzo, A. M. Morbiducci, E. Luzzati (ill.), *La guida di Roma per ragazzi*, Napoli, Liguori, 2000.

³⁷ L. Manaresi, G. Manna (ill.), *Roma*, Trieste, Bohem Press Italia, 2002

book elegante dal piccolo formato, ma con pagine da aprire che svelano una visione d'insieme di alcune aree della città. Un gatto rosso accompagna il piccolo lettore tra le meraviglie romane, in un libro in cui prevale, rispetto alla maggior parte dei volumi analizzati, la componente grafica. Sempre del 2002 *Un'avventura incredibile... a Villa Borghese*, di Uguccioni con le illustrazioni di de Vico³⁸, in cui Paolino, tirando un calcio al pallone, finisce tra le statue di villa Borghese e conosce storie e personaggi incredibili custodite all'interno.

Un maestro elementare di Torino idea una serie di libri dedicati a vari luoghi d'Italia. *Nel Lazio con Valentina*³⁹ di Petrosino conferma un appiattimento narrativo sui classici luoghi da visitare della capitale. La giovane protagonista, Valentina, insieme ai suoi compagni di viaggio parte dall'assunto “Tutte le strade portano a Roma” per visitare alcuni dei monumenti più celebri: i Fori, il Colosseo, Villa Borghese, tutto rigorosamente “al centro”. Questo tipo di opera letteraria sembra rispondere più a un'esigenza di educazione al viaggio che di viaggio educativo: ciò che conta è scoprire il mondo e la sua varietà.

3.2 *La Roma antica, tra cliché e scoperte*

È dei primi anni Duemila l'interessante progetto “La scuola adotta un monumento”, figlia di un periodo fecondo per il rapporto tra la città di Roma e i giovani: nella persona del Sindaco Walter Veltroni, Roma sposa le proposte di Francesco Tonucci sulla “città dei bambini”, inaugurando il Consiglio comunale dei piccoli. Più che per il prodotto editoriale finale, il lavoro è importante per la motivazione di base, l'idea di affidare – finalmente – il racconto di Roma direttamente ai bambini e alle bambine, al loro sguardo e alla loro capacità di scoperta. Nel triennio 2002-2005 il progetto coinvolge 13.000 studenti romani con cui «si è affermato, in modo trasversale e interdisciplinare ai vari livelli di studio e di apprendimento, un modello educativo che rende l'intero contesto in cui i ragazzi vivono un contesto formativo. La nostra città, con le sue immense ricchezze di storia, di arte e di memoria, diviene il libro su cui imparare, scoprire e sperimentare il valore della cittadinanza»⁴⁰. Il libro finale del progetto non riesce a tenere insieme tutte le sue parti e finisce per diventare solo un'antologia dei monumenti scelti da ogni singola scuola, senza delineare un vero percorso. L'aspetto più rilevante è il punto di vista, lo sguardo, e l'eser-

³⁸ A. Uguccioni, S. de Vico, *Un'avventura incredibile... a Villa Borghese*, Roma, Palombi, 2002.

³⁹ A. Petrosino, *Nel Lazio con Valentina*, Casale Monferrato (AL), Piemme, 2004.

⁴⁰ Comune di Roma, Ass. Politiche educative e scolastiche, *La scuola adotta un monumento. Scopri di Roma il lato più tuo*, Roma, Palombi, 2005, p. 4.

cizio di *visual literacy*⁴¹, che diventa un allenamento di *visual city learning*, di apprendimento visuale della città.

Quanto alle opere dedicate alla Roma antica, la produzione abbonda, ma sono pochi i testi notevoli. Tra questi spiccano *Venere ti racconta...*⁴², *Il Colosseo*⁴³ e *La casa dei miei sogni...*⁴⁴: in tutti la testolatria rispetto alle immagini è lampante, ma l'operazione narratologica escogitata nel diario di Fabilla, bambina dell'epoca imperiale, è funzionale e astuta. Il progetto, ideato da "Arteingioco" con l'ufficio "La città a misura delle bambine e dei bambini" del Comune di Roma, presenta una componente testuale di evidente impianto pedagogico (per esempio compaiono termini latini, chiariti in piccoli box esplicativi), che tuttavia non utilizza toni eccessivamente didascalici, bensì quelli tipici di un diario privato scritto da una bambina "del II secolo d. C.". L'albo *Il Colosseo*, invece, resta piuttosto statico soprattutto nella sua forma: somiglia più a un sussidiario illustrato che a un *picturebook*. Sempre sull'anfiteatro Flavio un albo più recente⁴⁵ mostra maggiore dinamismo estetico, con un moderno equilibrio tra parole e immagini. Altro monumento protagonista di un albo illustrato su Roma è *Il Pantheon* firmato da Druda⁴⁶, autrice sia del testo che delle illustrazioni: accattivante l'espeditore con cui la narrazione è affidata a Cornelio, "un piccione di città", capace di offrire una visione «che gli architetti chiamano "a volo d'uccello"»: ironia e controllo dell'equilibrio verbo-visuale. Menzione merita l'albo in versi *Orma ramo roma amor*⁴⁷ di Piumini con le illustrazioni di Scuderi, favoloso in ogni sua parte.

Terranera firma le illustrazioni di un altro libro-guida, *I bambini alla scoperta di... Roma dal Medioevo all'età contemporanea*⁴⁸: un volume illustrato sapientemente, ma narrativamente schematico. Sempre con le illustrazioni di Terranera sono anche *Passo dopo passo sulle orme dei pellegrini verso Roma*⁴⁹

⁴¹ R.B. Fransecky, J.L. Debes, *Visual Literacy: A Way to Teach – A Way to Learn*, Washington, Association for Educational Ecommunications and Technology, 1972.

⁴² M. Pierri, H. Boccianti (ill.), *Venere ti racconta... piccole storie e curiosità sulla civiltà romana*, Roma, Sinnos, 2000.

⁴³ S. Paternò, A. Beaunardeau, (ill.), *Il Colosseo. Un monumento raccontato ai bambini*, Venezia, Marsilio, 2000.

⁴⁴ D. Mauruzi, M. Pierri, E. Putini, H. Boccianti (ill.), *La casa dei miei sogni... dal diario di Fabilla, bambina romana*, Venezia, Marsilio, 1997.

⁴⁵ M.C. Fabbri, L. Santinelli (ill.), *Il Colosseo. Un vecchio gigante*, Roma, Armando Curcio editore, 2020.

⁴⁶ S. Druda, *Sognando il Pantheon... in una pioggia di petali di rose*, Roma, Gangemi, 2003.

⁴⁷ R. Piumini, L. Scuderi (ill.), *Orma ramo roma amor*, Roma, Nuove edizioni romane, 2011.

⁴⁸ R. Punzi, L. Suaria, L. Terranea (ill.), *I bambini alla scoperta di... Roma dal Medioevo all'età contemporanea*, Roma, Edizioni Lapis, 2012.

⁴⁹ M. Carbonara, P. Bruzzone, *Passo dopo passo sulle orme dei pellegrini verso Roma. I 100 chilometri della via Francigena nel Lazio settentrionale*, Roma, Edizioni Lapis, 2009.

e *I bambini alla scoperta di Villa Borghese*⁵⁰. I delicati disegni non trovano adeguata collocazione in un libro dai testi invadenti e disposti in maniera rigida, tanto da affaticare una lettura che abbisogna della “guida” di un adulto. *A spasso per Roma*⁵¹ di Punzi è un *picturebook* interessante per le modalità con cui gioca con la forma libro: nonostante la rilegatura ad anelli l’albo si amplia, si gusta agevolmente e le illustrazioni seguono uno stile personale e riconoscibile.

Nessun albo illustrato tocca le vette grafico-letterarie di *This is Rome* di Miroslav Sasek⁵². Ironia nel testo e nell’illustrazione, nessuno schema o stereotipo nella narrazione: un linguaggio divulgativo innovativo che manca a molti dei volumi presi in considerazione. Capitolo a parte per *Pimpa va a Roma*⁵³ di Altan, piccolo capolavoro tra fumetto, albo illustrato, libro fotografico, in cui la cagnolina si perde tra le bellezze romane con il suo Armando. Interessante infine il caso di una graphic novel, *Il tema di Ascanio*⁵⁴, con protagonista un giovane studente in una stravagante visita del museo di Castel Sant’Angelo. Il bilanciamento tra parola e figura è perfetto, e certamente il fumetto cattura un pubblico più ampio: il lettore, peraltro, può contribuire alla storia e identificarsi col protagonista, che nel suo perdersi incontra uno strano compagno d’avventure. Un chiaro messaggio arriva da qui: Ascanio è preoccupato perché, perdendosi, rischia di non svolgere poi il suo tema di rientro dalla gita. Imparerà che perdersi, dentro e fuori la scuola, è una maniera di conoscere, un modo per ricostruire anche la sua personale storia.

Bibliografia

- Altan, *Pimpa va a Roma*, Modena, Franco Panini, 2015.
- Bachini A., Ricciardi A. (ill.), *Il Giubileo dei ragazzi*, Milano, Edizioni San Paolo, 1999.
- Bandini G., Oliviero S. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Beseghi E., G. Grilli. *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Roma, Carocci, 2011.
- Carbonara M., Bruzzone P., *Passo dopo passo sulle orme dei pellegrini verso Roma. I 100 chilometri della via Francigena nel Lazio settentrionale*, Roma, Edizioni Lapis, 2009.
- Collodi C., *Il Viaggio per l’Italia di Giannettino. Parte seconda (L’Italia centrale)*, Firenze, Paggi Editore, 1886.

⁵⁰ G. Giaume, L. Terranera (ill.), *I bambini alla scoperta di Villa Borghese*, Roma, Lapis, 2004.

⁵¹ R. Punzi, A. Agliardi (ill.), *A spasso per Roma*, Roma, Lapis, 2011.

⁵² M. Sasek, *Questa è Roma*, Milano, Rizzoli, 2005.

⁵³ Altan, *Pimpa va a Roma*, Modena, Franco Panini, 2015.

⁵⁴ M. Taddei, S. Angelini, *Il tema di Ascanio*, Roma, Coconino Press, 2019.

- Comune di Roma, Ass. Politiche educative e scolastiche, *La scuola adotta un monumento. Scopri di Roma il lato più tuo*, Roma, Palombi, 2005.
- D'Alessandro D., *Nelson un re senza casa*, Roma, Sinnos, 1998.
- Dal Pozzo S., Morbiducci A. M., Luzzati E. (ill.), *La guida di Roma per ragazzi*, Napoli, Liguori, 2000.
- Druda S., *Sognando il Pantheon... in una pioggia di petali di rose*, Roma, Gangemi, 2003.
- Fabbri M.C., Santinelli L. (ill.), *Il Colosseo. Un vecchio gigante*, Roma, Armando Curcio editore, 2020.
- Forti M., Ziliotto D., Curti A. (ill.), *Vieni a Roma!*, Milano, Emme dizioni, 1999.
- Fransecky R.B., Debes J.L., *Visual Literacy: A Way to Teach – A Way to Learn*, Washington, Association for Educational Communications and Technology, 1972.
- Garroni E., *Nella Storia con gli albi illustrati. Laboratori di didattica attiva per studiare il Novecento*, Sanoma, 2023.
- Giaume G., Terranera L. (ill.), *I bambini alla scoperta di Villa Borghese*, Roma, Lapis, 2004.
- Grilli G., *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*, Roma, Donzelli, 2023.
- Manaresi L., Manna G. (ill.), *Roma*, Trieste, Bohem Press Italia, 2002.
- Mauruzj D., Pierri M., Putini E., Boccianti H. (ill.), *La casa dei miei sogni... dal diario di Fabilla, bambina romana*, Venezia, Marsilio, 1997.
- Meda J., Montino D., Sani R., *School Exercise Book: a Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, vol. II, Firenze, Polistampa, 2010.
- Paternò S., Beaunardeau A. (ill.), *Il Colosseo. Un monumento raccontato ai bambini*, Venezia, Marsilio, 2000.
- Pedrocchi A., Sassoli F., *Giubileo 2000 anni. Storia e luoghi degli Anni Santi, come conoscerli ed arrivarci*, Bergamo, Larus, 1999.
- Petrosino, *Nel Lazio con Valentina*, Casale Monferrato (AL), Piemme, 2004.
- Pierri M., Boccianti H. (ill.), *Venere ti racconta... piccole storie e curiosità sulla civiltà romana*, Roma, Sinnos, 2000.
- Piumini R., Scuderi L (ill.), *Orma ramo roma amor*, Roma, Nuove edizioni romane, 2011.
- Punzi R., Suaria L., Terranea L. (ill.), *I bambini alla scoperta di... Roma dal Medioevo all'età contemporanea*, Roma, Edizioni Lapis, 2012.
- Punzi R., Agliardi A. (ill.), *A spasso per Roma*, Roma, Lapis, 2011.
- Ridolfi M., *Verso la public history. Fare e raccontare storia nel tempo presente*, Ospedaletto, Le ragioni di Clio, 2021.
- Sani R., *School Exercise Books as a Source of the History of Education and Cultural Processes. Towards an On-Going Assessment of Studies Conducted in Italy over the Last Decade*, «History of Education & Children's Literature», 7, 2, 2012, pp. 477-496.
- Sasek M., *Questa è Roma*, Milano, Rizzoli, 2005.
- Taddei M., Angelini S., *Il tema di Ascanio*, Roma, Coconino Press, 2019.
- Targhetta F., *Un Paese da scoprire, una terra da amare. Paesaggi educativi e formazione dell'identità nazionale nella prima metà del Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2020.
- Uguzzoni, S. de Vico, *Un'avventura incredibile... a Villa Borghese*, Roma, Palombi, 2002.

Rosaria Capobianco*

L'educazione del popolo nella *Public History of Education*: istruire con i *Catechismi repubblicani* durante la Repubblica napoletana del 1799

ABSTRACT: During the very brief experience of the Neapolitan Republic of 1799, the pro-republican Neapolitan intellectuals entrusted the *nation-state* with the role of state-educator in order to be able to activate innovative public education projects. Various propaganda and training tools for republican ideas were used, among these the *republican catechism* was a tool capable of shaping consciences by directing them towards the republican faith. The texts of the four lay catechisms, circulated during the Neapolitan republic of 1799, were first analyzed (also with the aid of software) and then interpreted: after all, to be able to understand a text well it is essential to enter the circle hermeneutic, that is, in the intricate fabric of knowledge, a stratified system of multiple interpretations. The pages of the republican catechisms of the Jacobean three-year period increase the *Public History of Education*, helping to better outline the different perspectives of *civil pedagogy*.

KEYWORDS: republican catechism, popular education, civil pedagogy, Public History, circle hermeneutic

Introduzione

L'esperienza della brevissima *repubblica napoletana* del 1799 rappresenta un interessante capitolo della storia italiana. Si tratta, certamente, di un arco temporale esiguo, meno di sei mesi: da gennaio del 1799 – quando i giacobini napoletani con l'aiuto delle truppe francesi dichiararono decaduto re Ferdinando IV di Borbone e proclamarono la nascita della *Repubblica Napoletana* – fino a quando il cardinale Fabrizio Ruffo, vicario del Re, a capo dell'esercito della Santa Fede o *armata Sanfedista*, entrò a Napoli e, dopo una strenua dife-

* Rosaria Capobianco è docente a contratto di Pedagogia generale e sociale presso l'Università Federico II di Napoli. Si occupa della formazione dei docenti nei corsi di formazione organizzati dal MIM. È autrice di libri, articoli e saggi pubblicati su diverse riviste scientifiche nazionali e internazionali. ORCID: 0000-0001-8929-6511, rosaria.capobianco@unina.it.

sa da parte dei giacobini napoletani, l'8 luglio dello stesso anno la Repubblica fu ufficialmente dichiarata decaduta con il ritorno del re Ferdinando IV¹.

La repubblica napoletana del 1799, una delle *républiques soeurs* (repubbliche sorelle) o *repubbliche giacobine*², era, di fatto, uno stato satellite sotto l'ingerenza della Francia, infatti quando, tra il 1798 e il 1799, gli insuccessi militari contro gli eserciti della seconda coalizione costrinsero le truppe francesi a ritirarsi dall'Italia, le *républiques soeurs* crollarono inesorabilmente e rapidamente una dopo l'altra.

Gli intellettuali filo-repubblicani partenopei, che si erano formati alla scuola di Giambattista Vico (1668-1744), di Antonio Genovesi³ (1713-1769), di Gaetano Filangieri⁴ (1752-1788) ed erano stati sedotti dalle idee dell'Illuminismo francese (in particolare dagli ideali di Montesquieu e di Rousseau), durante la breve esperienza repubblicana napoletana, affidarono allo *stato-nazione* il ruolo di *stato-educatore* al fine di riuscire ad attivare innovativi progetti sia di *educazione pubblica*, che di *istruzione pubblica*⁵. La distinzione tra questi due termini era ben chiara agli intellettuali napoletani: infatti il giurista e filosofo Mario Pagano nei suoi *De' Saggi politici* (1792)⁶, aveva dedicato all'educazione pubblica un intero capitolo, in cui compieva una netta distinzione tra l'istruzione che rendeva l'uomo «illuminato e generalmente colto» e l'educazione quale «il concorso di tutte l'etterne cagioni fisiche, morali ed accidentali eziano che sviluppando i naturali talenti segnano per mezzo delle sensazioni dell'animo gl'indelebili caratteri de' costumi, formano lo spirito e ne forniscono certa quantità d'idee che creano il nostro interno universo»⁷.

Lo stesso abate Antonio Genovesi considerava importante il ruolo svolto dall'educazione per la formazione degli uomini: negli anni Cinquanta del Settecento, infatti, dalle pagine del *Discorso sopra il vero fine delle lettere e delle scienze* (1754)⁸ presentò il suo programma pedagogico tutto interamente incentrato sul progetto di un'istruzione «generalizzata», possibile solo con

¹ A.M. Rao, *La Repubblica napoletana del 1799*, Napoli, FedOAPress, 2021; F. Abbondante, *Repubblica napoletana del 1799: studio critico degli avvenimenti che ne determinarono il sorgere*, Firenze, Firenze Aetheneum, 2002; P. Villani, *Il 1799 nella storia d'Italia*, in A.M. Rao (ed.), *Napoli 1799 fra storia storiografia, Atti del Convegno Internazionale di Napoli 21-24 gennaio 1999*, Napoli, Vivarium, 2002.

² A. Turricchia, *Le Repubbliche Giacobine (1796-1799)*, Roma, Ferdinando Bartoli, 2006.

³ A.M. Rao (ed.), *Antonio Genovesi. Economia e morale*, Napoli, Giannini editore, 2018.

⁴ Gaetano Filangieri, allievo di Antonio Genovesi e autore dell'opera incompiuta *Scienza della legislazione*, sosteneva la necessità di *riprogettare* una legislazione nazionale, come principio da cui far partire una radicale riforma della società. Cfr. V. Ferrone, *La società giusta ed equa. Repubblicanesimo e diritti dell'uomo in Gaetano Filangieri*, Roma-Bari, Laterza, 2003.

⁵ R. Capobianco, *La pedagogia dei catechismi laici nella Repubblica napoletana*, Napoli, Liguori, 2007.

⁶ F.M. Pagano, *De' Saggi politici, a spese di Filippo Raimondi*, Napoli, 1792.

⁷ Ivi, vol. III, cap. V, pp. 96-97.

⁸ Il *Discorso sopra il vero fine delle lettere e delle scienze* accompagnò nel 1754 la ristampa del volume di Ubaldo Montelatici, *Ragionamento sopra i mezzi più necessari per far rifiorire*

l'istituzione di una scuola pubblica, statale, gratuita, ma soprattutto rivolta a tutti i ceti sociali. Lo stesso Genovesi, inoltre, prevedeva poi l'adozione e la divulgazione di un *catechismo civile* e la creazione di accademie di contadini, di matematici e di fisici, tutti uniti dalla *volgar lingua*, ossia da un comune linguaggio; del resto Genovesi «aveva compreso l'importanza della prassi pedagogico-linguistica»⁹.

Il *Discorso sopra il vero fine delle lettere e delle scienze* è sicuramente una delle opere più significative della produzione di Antonio Genovesi e dell'Illuminismo meridionale, in quanto sosteneva, con convinzione e in modo concreto, che il processo di rinascita economica e sociale del Mezzogiorno dovesse partire proprio dall'istruzione; pertanto era necessario che «le scuole di leggere, scrivere e far di conto» fossero diffuse su tutto il territorio del Regno e che potessero frequentarle i membri di ogni classe sociale, specialmente coloro che appartenevano al ceto popolare¹⁰.

Era forte la volontà degli intellettuali repubblicani di attuare un cambiamento rispetto al passato, grazie anche all'impulso della *pedagogia civile* che auspicava la concretizzazione di innovazioni radicali riguardanti tutta la società, al fine di attivare un *processo di rigenerazione*¹¹.

Dalle poche fonti storiche, a nostra disposizione, risalenti ai fatti della repubblica napoletana del 1799¹², appare chiaro come i repubblicani cercassero con tenacia e insistenza tutti i possibili canali di informazione e degli efficaci strumenti di divulgazione per trasmettere le idee, i messaggi e i progetti del nuovo governo. La scelta degli intellettuali repubblicani cadde su alcuni «consolidati» strumenti di propaganda: i *catechismi*, i *dialoghi*, i *discorsi*, le *istruzioni*, le *spiegazioni* e gli *avvisi*¹³, tutti validi mezzi per promuovere l'educazione popolare, del resto tutte «le fonti materiali e immateriali possono essere protagonisti di diverse narrazioni, tutte dal forte impatto non solo e non tanto emotivo, quanto conoscitivo»¹⁴.

I riformisti napoletani e non soltanto loro capirono ben presto che, in Italia,

l'agricoltura. Per il Discorso si rimanda all'edizione F. Venturi (ed.), *Illuministi italiani. Riformatori napoletani*, vol. V, Milano-Napoli, Ricciardi, 1962, pp. 84-131.

⁹ R. Capobianco, *L'educazione alla libertà durante la Repubblica napoletana del 1799*, «Nuova Secondaria Ricerca», 37, 7, marzo 2020, p. 86.

¹⁰ F. Venturi (ed.), *Illuministi italiani. Riformatori napoletani*, vol. V, cit., p.121.

¹¹ C. Pancera, *L'utopia pedagogica rivoluzionaria (1789-1799)*, Roma, Janua, 1985.

¹² Le fonti storiche sono scarse perché il re e la regina ordinaronone che fossero distrutti tutti i documenti relativi alla rivoluzione e ai protagonisti per la ferma volontà di cancellarne la memoria per sempre.

¹³ E. Codignola, *La pedagogia rivoluzionaria*, Firenze, Vallecchi editore, 1925.

¹⁴ A. Ascenzi, G. Bandini, C. Ghizzoni, *Introduzione*, in Iid. (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive. Historical-Educational Heritage as a Source of Public History of Education. Between Good Practices and New Perspectives. Book of Abstracts del III Congresso della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo* (Milano, 14-15 dicembre 2023), Macerata, eum, p. 11.

le repubbliche giacobine erano sorte da una *rivoluzione passiva*, ancor prima che questa fosse teorizzata da Vincenzo Cuoco¹⁵. Tuttavia, c'è da chiedersi se la «passività politica» fosse accompagnata anche dalla «passività educativa»; la forte consapevolezza che l'istituzione delle *repubbliche* fosse opera delle truppe francesi, più che la conseguenza dell'azione e della volontà del popolo¹⁶, condusse difatti i repubblicani ad incentivare la «pubblica istruzione», per riuscire a far comprendere ad un popolo inerte il *ben-essere* prodotto dal passaggio da una situazione di schiavitù e di coercizione ad uno stato di libertà e di indipendenza¹⁷.

Fondamentale risultava riuscire a coinvolgere tutto il popolo napoletano, in quanto sospettoso e preoccupato, ma ciò doveva avvenire nel più breve tempo possibile. Affinché si attivasse il consenso, bisognava investire nell'istruzione: era infatti necessario educare «per suscitare consenso, per trasmettere tranquillità in quelle masse diffidenti e preoccupate del loro futuro; educare a sperare e ad avere fiducia nel regime repubblicano. Urgeva rimediare a tale passività con una tempestiva ed intensa mobilitazione per formare un'opinione pubblica favorevole al nuovo status quo»¹⁸.

Nella «platonica Repubblica napoletana»¹⁹ la comunicazione tra il popolo e gli intellettuali repubblicani era difficile, così come la formazione della massa ai valori repubblicani.

Malgrado i tanti sforzi profusi, i tentativi si rivelarono fallimentari e, cosa ancor più grave, il nuovo Governo, durante la sua breve durata, non riuscì a soddisfare le esigenze materiali delle classi umili: «i giacobini avevano il senso della storia. Mancava loro, invece, totalmente il senso della realtà»²⁰.

¹⁵ V. Cuoco, *Saggio storico sulla rivoluzione di Napoli* (prima edizione del 1801), a cura di F. Tessitore, Napoli, Edizione Itinerari, 1988.

¹⁶ L. Guerci, *Istruire nelle verità repubblicane. La letteratura politica per il popolo nell'Italia in rivoluzione* (1796-1799), Bologna, il Mulino, pp. 22-25.

¹⁷ R. De Felice, «*Istruzione pubblica*», e *rivoluzione nel movimento repubblicano italiano del 1796-1799*, «Rivista storica italiana», 79, 4, 1967, pp. 1144-1163.

¹⁸ Capobianco, *L'educazione alla libertà durante la Repubblica napoletana del 1799*, cit., p. 91.

¹⁹ G. de Antonellis, *Il 1799 napoletano*, Milano-Benevento, Club di Autori Indipendenti, 1998, pp. 41-48. L'aggettivo «platonica», riferito alla repubblica napoletana, è stato utilizzato da de Antonellis, nel quinto capitolo del suo breve saggio, proprio per sottolineare la brevità dell'esperienza.

²⁰ Ivi, p. 31.

Istruire il popolo con i catechismi laici

La riorganizzazione del sistema scolastico, durante la Repubblica napoletana del 1799, fu complessa e lenta, anche se gli intellettuali, che stavano riformando lo Stato, compresero l'urgenza di favorire velocemente la diffusione della *pubblica istruzione*. Nello stesso *Progetto*²¹ della *Costituzione* – elaborato dal Comitato di Legislazione, il cui Presidente era proprio Mario Pagano insieme ad altri quattro membri – l'idea di una «pubblica istruzione» occupava un posto centrale. I legislatori avevano dedicato all'*istruzione* sia l'articolo 20 dei *Doveri dell'uomo*²², sia un intero Capitolo: il *TITOLO X* della Costituzione, dedicato all'educazione e all'istruzione pubblica, costituito da quindici articoli²³. Secondo l'articolo 20 dei *Doveri dell'uomo* «è obbligato ogni uomo d'illuminare, e d'istruire gli altri»; un concetto di stampo illuminista questo, già espresso da Mario Pagano nei suoi *Saggi*, nei quali sosteneva che il compito e il dovere di ogni uomo colto è quello di istruire il popolo, perché se deve «avere le redini, far la legge, dichiarar guerra, conchiuder la pace, amministrar le finanze [...] conviene, che sia illuminato, e generalmente colto»²⁴. Il *Titolo X* del Progetto (Fig. 1) sottolineando l'importanza «dell'educazione e dell'istruzione pubblica» proponeva la distinzione dei due termini: una vera novità rispetto alla Costituzione francese del 1795²⁵.

²¹ *Progetto di Costituzione della Repubblica Napoletana presentato al Governo Provvisorio dal Comitato di Legislazione*, Napoli, s.d., in M., Battaglini, *Atti, leggi, proclami ed altre carte della Repubblica napoletana. 1798-1799*, Salerno, Società Editrice Meridionale, 1983, vol. I, pp. 337-372. La stampa del Progetto fu effettuata dalla stamperia Nazionale: si tratta di un opuscolo senza data di cm. 19x12, composto di XIX e 54 pagine. Del Progetto si conoscono quattro esemplari: uno presente alla Biblioteca Nazionale di Napoli [190, D.26(5)]; uno alla Biblioteca di Storia moderna e contemporanea di Roma (Rari, A21); uno alla Biblioteca del Senato (Leg. antichi statuti, 548) e l'ultimo in possesso dello storico Mario Battaglini, che ha pubblicato tali pagine in vari saggi (Mario Pagano e il Progetto di Costituzione della Repubblica Napoletana, Roma, Archivio Izzi, 1994; *Atti, leggi, proclami ed altre carte della Repubblica napoletana. 1798-1799*, Società Editrice Meridionale, Salerno, 1983, vol. I, pp.337-372) Il Progetto era diviso in due parti: le pagine con la numerazione romana contenevano il *Rapporto del Comitato di Legislazione al Governo Provvisorio* (pp. III-XV) e la *Dichiarazione dei diritti, e doveri dell'Uomo, del Cittadino, del Popolo, e de' suoi Rappresentanti*, mentre quelle con la numerazione araba contenevano gli articoli della *Costituzione*.

²² Battaglini, *Atti, leggi, proclami ed altre carte della Repubblica napoletana. 1798-1799*, cit., vol. I, p. 343.

²³ Ivi, vol. I, p. 364.

²⁴ F.M. Pagano, *Saggi politici de' principii, progressi, e decadenza della società di Francesco Mario Pagano. Edizione seconda, corretta ed accresciuta*, Napoli, Filippo Raimondi, 1791-1792, vol. III, cap. V, p. 92.

²⁵ Battaglini, *Mario Pagano e il Progetto di Costituzione della Repubblica Napoletana*, cit.

**PROGETTO DI COSTITUZIONE DELLA REPUBBLICA NAPOLETANA
PRESENTATO AL GOVERNOPROVVISORIO DAL COMITATO DI LEGISLAZIONE
TITOLO X**

Della educazione, ed istruzione pubblica

292. L'educazione è fisica, morale, ed intellettuale.

293. L'educazione fisica, morale, ed intellettuale privata, che debbono i Padri di famiglia dare a

loro Figliuoli fino alla età di sette anni, prescritta dalla Legge.

294. L'educazione pubblica comincerà alla età di sette anni compiti.

295. In ogni Comune vi saranno de' luoghi pubblici, e ginnasi, e campi di Marte destinati a vari esercizi ginnastici, e guerrieri.

296. Saranno a scrutinio scelti i Soprstanti, e gl'Istruttori dalle Municipalità.

I Soprstanti debbono avere almeno cinquant'anni compiti.

297. Ogni Padre di famiglia è responsabile della educazione de' suoi Figlioli.

298. In ogni giorno festivo i Giovanetti maggiori di sette anni intervengono ne' luoghi dalla Legge stabiliti a sentire la spiega del Catechismo Repubblicano.

Essi si conformeranno a tutte le pratiche morali, che la Legge stabilisce.

290. Vi sono de' Teatri Repubblicani, in cui le rappresentazioni son dirette a promuovere lo spirito della Libertà.

291. Vi sono ancora le Feste Nazionali per eccitare le virtù Repubblicane.

292. Vi sono delle Scuole primarie, nelle quali i Giovanetti apprendono a leggere, a scrivere, e gli elementi dell'Aritmetica, ed il Catechismo Repubblicano.

293. La Repubblica s'incarica delle spese per l'abitazione degl'Istitutori.

294. In diverse parti della Repubblica vi sono delle Scuole superiori alle Scuole primarie, il cui numero sarà si fattamente regolato, che ve ne sia almeno una per ogni Dipartimento.

295. Per tutta la Repubblica vi è un istituto Nazionale incaricato di raccogliere le nuove scoperte, e di perfezionare le arti, e le scienze, e di sopravvigliare e dirigere tutte le Scuole.

296. I diversi stabilimenti di educazione, e d'istruzione pubblica non hanno fra di loro alcun rapporto di subordinazione, né di corrispondenza amministrativa.

297. I Cittadini hanno il diritto di formare degli stabilimenti particolari di educazione, e d'istruzione, ma conformi alle Leggi della Repubblica, come ancora delle libere Società per concorrere a ' progressi delle lettere, delle scienze e delle arti.

Fig. 1. Titolo X dal Progetto di Costituzione della Repubblica Napoletana presentato al Governo Provvisorio dal Comitato di Legislazione (M. Battaglini, Atti, leggi, proclami ed altre carte della Repubblica napoletana. 1798-1799, Salerno, Società Editrice Meridionale, 1983 vol. I, p. 364)²⁶.

²⁶ A pagina 39 dell'edizione originale del *Titolo X* è presente un errore di numerazione, in quanto dopo l'art. 298 la numerazione ricomincia dall'art. 290, rendendo errata tutta la numerazione fino alla fine, per conformità si riporta la numerazione dell'edizione originale.

Secondo il Titolo X del *Progetto di Costituzione della Repubblica Napoletana presentato al Governo provvisorio dal Comitato di Legislazione*²⁷, l'educazione pubblica nella Repubblica napoletana doveva incominciare all'età di sette anni compiuti, mentre dalla nascita fino a questa età il fanciullo era affidato alle cure del *Padre*, a cui spettava il compito di preoccuparsi dell'«educazione fisica, morale e intellettuale»²⁸.

Alla Repubblica spettava il compito di istituire le *Scuole primarie* nelle quali i *Giovanetti* avrebbero potuto imparare a leggere, a scrivere, a conoscere sia gli elementi dell'aritmetica, che il «Catechismo Repubblicano». Pertanto, agli *Istitutori* spettava non solo il compito dell'insegnamento tradizionale (leggere, scrivere e far di conto), ma anche la formazione civica e morale, in quanto, attraverso le formule del *catechismo repubblicano* dovevano infondere nei giovanetti, fin dalla più tenera età, i principi della libertà e dell'uguaglianza. Del resto, se «l'educazione dei costumi viene iniziata presto e con un preciso progetto ideale, essa produrrà effetti di essenziale importanza per la società intera»²⁹: questo era chiaro agli intellettuali repubblicani che credevano nel valore educativo del *catechismo repubblicano*, uno strumento in grado di plasmare le coscienze orientandole alla fede repubblicana.

Il *catechismo repubblicano*, fra tutti gli strumenti di divulgazione e di formazione, occupava un ruolo prioritario³⁰: si trattava di opuscoli, non molto lunghi, redatti secondo la struttura del *catechismo cristiano* che prevedeva l'alternarsi di una domanda con la relativa risposta. Questa struttura di indoctrinamento, ben collaudata, era considerata la più adatta per poter assicurare un veloce apprendimento delle idee repubblicane, spesso accompagnate da precetti di morale laica da memorizzare. Tale processo di istruzione, oltre alla possibilità di apprendere, offriva agli *Istitutori* l'occasione di compiere una prima alfabetizzazione del popolo³¹.

²⁷ Purtroppo, della Costituzione resta solo il Progetto, infatti dopo la notizia pubblicata il primo giugno del 1799, su *Il Monitore*, che era iniziata la discussione presso la Commissione Legislativa del Progetto di Costituzione: «Si è quindi cominciata la discussione sullo stato civile de' Cittadini, ma spesso interrotta dalle provvidenze, e leggi di urgenza della Repubblica. Noi daremo conto a' nostri lettori di tale discussione, quando potrem darlo metodicamente», cfr. M. Battaglini (ed.), *Il Monitore napoletano 1799*, Napoli, Guida, 1999, p. 650. In realtà il giornale repubblicano napoletano di Eleonora Pimentel Fonseca non diede più nessuna notizia e pochi giorni dopo, Diomede Marinelli scriveva: «Finì la Repubblica Napoletana nel di 14 giugno Venerdì». Cfr. *I giornali di Diomede Marinelli. Due codici della Biblioteca nazionale di Napoli (XV.D.43-44)*, pubblicati per cura di A. Fiordalisi I, (1794-1800), Napoli, Marghieri, 1901, p. 76.

²⁸ *Ibid.*

²⁹ C. Pancera, *Educazione dei costumi e insegnamento delle virtù*, in G.P. Brizzi (ed.), *Il Catechismo e la grammatica. Istruzione e controllo sociale nell'Area emiliana e romagnola nel '700*, Bologna, Il Mulino, 1985, p. 297.

³⁰ L. Guerci, *I catechismi repubblicani*, in G. Benassati, L. Rossi (eds.), *L'Italia nella Rivoluzione 1789-1799*, Casalecchio di Reno, Grafis, 1990.

³¹ R. Capobianco, *La pedagogia dei catechismi laici nella Repubblica napoletana*, Napoli, Liguori, 2007.

A Napoli, durante la Repubblica del 1799, ne furono stampati ben quattro: il *Catechismo Nazionale pe' l Cittadino*³², il *Catechismo Nazionale pe' l Popolo per uso de' parochi*³³, il *Catechismo Repubblicano in sei Trattenimenti a forma di dialoghi*³⁴ e il *Catechismo Repubblicano per L'istruzione del Popolo, e la rovina de' Tiranni*³⁵.

³² O. Tataranni, *Catechismo Nazionale pe' l Cittadino*, Napoli, Li 24. Piovoso anno 7. della Repubblica Francese (12. Febraio 1799 v.s.). Al di sotto del titolo è presente la seguente frase latina: «Rara temporum felicitate, ubi sentire quae velis, quae sentias dicere velis», accompagnata dalla traduzione in italiano: «Tempi felici e rari, ove è libero di pensare e di parlare». Il nome dello stampatore non è riportato. La copia esaminata è conservata presso la Biblioteca Nazionale di Napoli (collocazione 183.C.55). Si tratta di un volume delle dimensioni di 19x12 cm., di 135 pagine. Un'altra copia, dell'unica edizione prodotta, è sempre presso la Biblioteca Nazionale di Napoli con la seguente collocazione (4.1.8). Le citazioni del catechismo sono tratte da in A. Pepe. (ed.), *Il Clero Giacobino. Documenti inediti*, vol. II, Napoli, Generoso Procaccini, 1999, pp.219-315.

³³ S. Pistoja, *Catechismo Nazionale pe' l Popolo per uso de' parochi*, An. VII della Libertà. I della Rep. Nap., nella Stamperia di Angelo Coda. L'unico esemplare conosciuto del *Catechismo Nazionale pe' l Popolo per uso de' parochi* è un opuscolo in 8° (18 cm.) di trenta pagine, conservato nella biblioteca di Mario Battaglini. La copia è stata riprodotta in un volume curato dallo stesso Battaglini, *Libertà, uguaglianza, religione. Documenti del giacobinismo cattolico*, Edizioni Lavoro, Roma, 1982, pp. 41-56. Per le citazioni riportate si è preso in considerazione il testo del Catechismo in A. Pepe. (ed.), *Il Clero Giacobino. Documenti inediti*, vol. II, Napoli, Generoso Procaccini, 1999, pp. 105-135. Secondo Alfonso Pepe il Catechismo del Pistoja ha ricevuto «luce dal altro opuscolo», uno scritto pubblicato nel 1797, a Venezia, dal titolo: *Libertà Virtù Eguaglianza Sostenute dall'etica e dalla Cristiana morale del Cittadino Parroco di N.N. nonché l'origine ed i progressi del Veneto Clero, tratto dalla Raccolta di carte pubbliche, istruzioni, legislazioni del nuovo Veneto Governo democratico*, vol. III, Venezia, l'anno primo della Veneta Libertà 1797, pp.56-69. Cfr. Pepe, *Il Clero Giacobino. Documenti inediti*, cit., pp. 75-76.

³⁴ F. Astore, *Catechismo Repubblicano in sei Trattenimenti a forma di dialoghi, del cittadino Francesco Astore*, L'Anno I della Repubblica Napolitana. A spese del cittadino Carlo Pisciotta. Nella stamperia de' cittadini Nobile e Bisogno. Una copia è conservata presso la Biblioteca Nazionale di Napoli (collocaz. S.Q. XXXV A 34), un'altra è presso la Biblioteca di Storia Modena e Contemporanea di Roma (collocaz. Rari. A. 24). Si tratta di un opuscolo in 8° (18 cm.) di 79 pagine, riprodotto in Battaglini, *Atti, leggi, proclami ed altre carte della Repubblica napoletana. 1798-1799*, cit., vol. III, pp.1634-1661. Per le citazioni riportate si prenderà in considerazione il testo del Catechismo in Pepe, *Il Clero Giacobino. Documenti inediti*, vol. II, cit., pp. 155-216.

³⁵ *Catechismo Repubblicano per L'istruzione del Popolo e la rovina de' Tiranni*, Napoli, L'Anno primo della Repubblica Napoletana. Il catechismo è stato riprodotto in Battaglini, *Atti, leggi, proclami ed altre carte della Repubblica napoletana. 1798-1799*, cit., vol. III, pp. 1630-1634, ed è tratto dalla copia conservata nella biblioteca di Mario Battaglini, un opuscolo in 8° (17 cm.) che consta di 16 pagine. Risulta irreperibile l'esemplare segnalato nel catalogo della Biblioteca Nazionale di Napoli. Altri due esemplari della stessa edizione sono conservati presso la Biblioteca della Società Napoletana di Storia Patria (collocaz. S. Q. X. B. 4,35) e presso la biblioteca di Storia Moderna e Contemporanea di Roma (collocaz. Misc. Ris. A. 203/1). Per le citazioni riportate si prenderà in considerazione il testo del Catechismo in A. Pepe, *Il Clero Giacobino. Documenti inediti*, vol. II, cit., pp. 317-326.

La Public History of Education tra ermeneutica e pedagogia civile

Questi catechismi laici, a lungo trascurati dalla storiografia e dalla ricerca storico-pedagogica, sono stati analizzati e studiati partendo da una nuova prospettiva, che proietta la storia dell'educazione verso un percorso di rinnovamento della disciplina, utilizzando un approccio divulgato tramite le sue linee fondamentali, già molti anni fa, dalla *Public History*³⁶ e che recentemente ha interessato il contesto educativo.

Del resto la *Public History of Education* alimentandosi di diverse e molteplici testimonianze è in grado di creare nuove proficue relazioni tra l'educazione formale, non formale e informale, tra il passato e il presente. L'analisi dei quattro catechismi e lo studio di altri documenti del 1799 consultati presso la storica Biblioteca Nazionale di Napoli e l'Archivio di Stato della città di Napoli, arricchiscono la *Public History of Education* e contribuiscono a comprendere meglio le prospettive della pedagogia civile, la cui sfida è di superare «le logiche identitarie di ceto o di nazionalità che l'hanno guidata fino ad oggi per costruire un nuovo patriottismo che abbia come riferimento l'intera umanità»³⁷.

I testi dei quattro catechismi laici, circolati durante la repubblica napoletana del 1799, sono stati prima *analizzati* (anche con l'ausilio di un software) e poi *interpretati*: del resto per riuscire a comprendere bene un testo è fondamentale entrare all'interno del *circolo ermeneutico*, ossia nell'intricato tessuto della conoscenza, un sistema stratificato di molteplici interpretazioni.

Hans-Georg Gadamer (1900-2002), fondatore dell'*ermeneutica contemporanea*, adottò l'espressione «fusione di orizzonte» (*Horizontverschmelzung*) proprio per definire questo processo che offre allo studioso la possibilità di entrare nel circolo ermeneutico, nel quale si fondono due *orizzonti*: quello dello *studioso* (con le sue pre-comprensioni) e quello del *testo da comprendere*, che è colmo di tutte le precedenti comprensioni e delle tante e diverse tradizioni che ha vissuto³⁸. La comprensione di un *testo storico* è, quindi, condizionata da una certa *pre-comprensione*, ossia da una serie di conoscenze stratificate che differenziano la comprensione dello *status* presente, che inevitabilmente è definita dall'insieme dei rapporti di *comprensione* e *pre-comprensione* originati dal passato.

La dimensione ermeneutica di qualsiasi tipo di ricerca in educazione ha ori-

³⁶ J. Black, *Contesting History: Narratives of Public History*, London, Bloomsbury, 2014; M. Ridolfi, *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente*, Pisa, Pacini editore, 2017.

³⁷ G. Tognon, *Public History e Public Pedagogy. Storia e pedagogia per lo sviluppo di una nuova «sfera pubblica»*, in Bandini, Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit., p. 26.

³⁸ H.G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*, Tübingen, J.B.C. Mohr, 1960; tr. it. *Verità e metodo*, Milano, Bompiani, 2000, p. 436.

gine nella possibilità di interrogarsi «su», «per», «con» il testo; del resto Franco Cambi afferma che «la pedagogia è scienza ermeneutica, in quanto lavora su soggetti, attraverso l'interpretazione, incardinandosi sulla comprensione; la logica della pedagogia (del discorso pedagogico) è ermeneutica, fondata com'è sul comprendere (sia a livello epistemologico sia a livello cognitivo); la criticità della pedagogia [...] ruota intorno a quel comprendere che proprio l'ermeneutica mette precisamente a fuoco»³⁹.

Gadamer considera l'interpretazione come un *progetto*, in quanto chi vuole interpretare un testo deve attuare sempre un progetto, partendo dal *significato* più esplicito e immediato che il testo presenta. Per il fondatore dell'ermeneutica contemporanea, il testo offre il suo senso più immediato quando lo si legge con determinate attese. Pertanto, la *comprensione* del testo consiste nell'elaborazione del progetto preliminare, che viene riconsiderato da quello che risulta da un ulteriore approfondimento del testo. Risulta chiaro che l'interpretazione cominci con dei *preconcetti*, che poi vengono sostituiti da *concetti* più convenienti, così da attivare il *circolo ermeneutico*.

Secondo l'ermeneutica gadameriana la *verità* sgorga da un incessante alternarsi di esperienze: quelle sedimentate nelle precedenti interpretazioni di un testo, che poi si incontrano con quelle del lettore del testo, che certamente inserirà una sua interpretazione ai precedenti strati sui quali verranno compiute le successive interpretazioni. Chiaramente ogni testo non possiede mai una sola *verità* oggettiva da riportare alla luce il più puntualmente possibile, ma per Gadamer, il testo è un «recipiente» di significati che conversano costantemente con il tempo presente, e spetta al lettore-interprete il compito di raccoglierli collocandosi di fronte al testo, in suo ascolto. Si potrebbe considerare la conoscenza ermeneutica come una forma di *dialogo platonico*, i cui due interlocutori sono il *testo* e l'*interprete*: pertanto il testo non è immobile, ossia non è chiuso in un solo significato, ma racchiude in sé una varietà di significati che si attivano dal dialogo tra il testo e il lettore.

Dal *dialogo platonico* intercorso con i testi dei quattro catechismi sopra menzionati, si comprende come questi scritti fossero degli efficaci strumenti per la propaganda delle idee repubblicane, attraverso i quali fu attivata la *macchina* della formazione ideologica e morale, che di fatto riscatta dall'accusa di *passività pedagogica*.

³⁹ F. Cambi, *L'ermeneutica in pedagogia, oggi*, in F. Cambi, L. Santelli Beccageto (eds.), *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico*, Torino, UTET, 2004, p. 4.

Dall'analisi all'interpretazione del valore pedagogico dei catechismi repubblicani

I quattro catechismi sono stati analizzati anche nella loro dimensione semantica attraverso il software per il *Trattamento Automatico Lessicale e Testuale per l'Analisi del Contenuto*, TaLTaC2, che utilizza risorse sia di tipo linguistico, che di tipo statistico⁴⁰. I risultati ottenuti dall'analisi con TaLTaC2 hanno evidenziato l'enorme sforzo educativo messo in atto dai repubblicani di formare le masse attraverso l'uso della *parola*: i catechismi, infatti, davano una spiegazione nuova di termini usati nel parlato quotidiano, ma che necessitavano di essere revisionati alla luce dell'esperienza repubblicana con altri significati, come ad esempio le parole «libertà», «democrazia», «potere» e tante altre ancora, a lungo ignorate o addirittura fraintese durante il regno borbonico.

La «computerizzazione», ossia l'adozione di strumenti per l'analisi del testo e del contenuto, è stata funzionale e utile alla ricerca, in quanto ha permesso di poter avere degli *output* per elaborare delle categorie pronte per essere reimmesse nel circolo ermeneutico o per essere impiegate in successive analisi del contenuto.

La prima preoccupazione è stata quella di determinare un *lessico* dei catechismi repubblicani: lo studio del lessico è la via privilegiata per lo studio delle *categorie* e, quindi, la strada per favorire la comprensione e la spiegazione.

Il testo è stato interrogato sia come *corpus* intero (l'insieme dei quattro catechismi), sia come testo singolo (ossia i quattro catechismi analizzati singolarmente, indicati con i numeri da 1 a 4). Il corpus ottenuto fondendo i quattro catechismi repubblicani conta 37.061 occorrenze⁴¹, ben 6.657 forme grafiche diverse⁴² e una ricchezza lessicale (variabilità nell'uso delle parole) pari al 17,9%⁴³ (Tab. 1).

⁴⁰ TaLTaC2 (Trattamento automatico Lessicale e Testuale per l'analisi del Contenuto) permette sia nell'input che nell'output di utilizzare altri software di *text analysis* e *text mining*, in particolare quelli connessi ad un approccio lessicometrico (*Alceste*, *Hyperbase*, *Lexico*, *Spad*, *Sphinx*, *T-Lab*, *Tropes*). S. Bolasco, *L'analisi multidimensionale dei dati*, Roma, Carocci, 1999.

⁴¹ Il totale delle occorrenze o dimensione del corpus (N) è il totale delle forme grafiche (parole, lessie, grafie) intese come unità di conto (*word token*).

⁴² Il totale delle forme grafiche o ampiezza del vocabolario (V) è il totale delle forme grafiche conteggiate come forme grafiche distinte o parole distinte (*word type*).

⁴³ La ricchezza lessicale è misurata con alcuni indicatori utilizzati nella statistica linguistica: l'estensione lessicale (*type/token ratio*), la percentuale di hapax e la frequenza media generale. Queste misure di ricchezza del vocabolario sono sempre influenzate dal numero delle occorrenze.

Catechismo	Occorrenze	Vocabolario (forme grafiche)	Totale hapax
CATECHISMO 1 <i>Il Catechismo repubblicano per L'istruzione del Popolo e la rovina de' Tiranni</i>	1.851	656	411 (il 62,6%)
CATECHISMO 2 <i>Il Catechismo Nazionale pe' l popolo per uso de' parochi</i>	6.655	1.953	1.263 (il 64,6%)
CATECHISMO 3 <i>Il Catechismo repubblicano in sei Trattenimenti a forma di dialoghi</i>	14.071	3.221	2.010 (il 62,4%)
CATECHISMO 4 <i>Il Catechismo Nazionale pe' l cittadino</i>	14.474	3.498	2.138 (il 61,1%)

Tab. 1. Vocabolario, occorrenze e hapax dei quattro catechismi repubblicani

Ordinando le parole per frequenza decrescente nel vocabolario del corpus si palesano subito le tantissime *parole strumentali*, cioè articoli, congiunzioni, ecc. e poi le *parole tematiche*. Tra le parole più frequenti presenti nell'intero corpus compaiono i termini *popolo* (138 occorrenze), *Uomo* (109), *leggi* (101), *Dio* (95), *ragione* (93), *libertà* (77), *cittadini* (73), *religione* (67), *uomini* (64), *Popolo* (61), *Repubblica* (61). È significativa la rilevanza di lemmi come *popolo*, che nelle sue varie forme (quattro unità lessicali: *popolo/popoli; Popolo/Popoli*) compare ben 245 volte, di *uomo* (quattro unità lessicali: *uomo/uomini; Uomo/Uomini*) presente addirittura 254 volte e di *cittadino* (quattro unità lessicali: *cittadino/cittadini; Cittadino/Cittadini*) con un totale di 140 occorrenze, che testimoniano il *carattere politico* dei catechismi.

Tra i *segmenti* ripetuti con maggiore frequenza si riscontrano espressioni che rimandano al rispetto dei doveri e dei diritti che ciascun cittadino doveva ricordare a memoria, del resto le formule domanda-risposta dovevano essere memorizzate, come avveniva per il catechismo cristiano. I segmenti «osservanza delle leggi», «amore della Patria», «prosperità d'una Nazione», «amore della gloria», «amore del travaglio» sono ripetuti con la finalità di accendere gli animi e formare il perfetto cittadino che doveva ricercare la *felicità sociale* (3 occorrenze), dopo secoli di infelicità, infatti spesso nelle pagine dei catechismi il riferimento al popolo durante il regno borbonico, viene scandito da espressioni come «infelice plebe» e «infelice popolo». I repubblicani volevano formare l'uomo in quanto cittadino, infatti un certo numero di occorrenze si riscontrano in quella sfera di azioni che è possibile collegare ai principi dell'*istruzione repubblicana* (Tab. 2).

Segmenti ripetuti	Occorrenza
<i>bisogno di conoscere</i>	6
<i>illuminare il popolo</i>	6
<i>capire al popolo</i>	4
<i>Per illuminare il popolo</i>	4
<i>desiderio di conoscere</i>	3
<i>Far capire al popolo</i>	3
<i>Il bisogno di conoscere</i>	3

Tab. 2. Elementi di istruzione repubblicana.

Il «*bisogno di conoscere*» (6 occorrenze), di «*illuminare il popolo*» (6 occorrenze), di «*far capire al popolo*» la verità (3 occorrenze) connotano quella sete di conoscenza più volte rivendicata da parte dell'*istruzione repubblicana*. I catechismi volevano non solo educare quel “ceto mezzano” che era stato al centro delle preoccupazioni di Antonio Genovesi, ma soprattutto volevano formare il *cittadino*, rivolgendosi così ad una plebe che doveva diventare *popolo*. Si poteva però formare il “ceto mezzano” solo rendendolo consapevole del nuovo linguaggio e partecipe delle nuove pratiche democratiche, cosa che purtroppo non avvenne.

Conclusioni

Partendo dalla prospettiva di Jacques Le Goff (1924-2014), uno dei più importanti storici del Novecento, che aveva in più occasioni ribadito l'esigenza di attuare un profondo rinnovamento delle tecniche d'indagine, si è cercato di cogliere pienamente il significato dei quattro catechismi analizzandoli in una prospettiva *multi-disciplinare* e *inter-disciplinare*. Secondo lo storico francese, l'auspicato rinnovamento era uno dei compiti più urgenti per la storiografia, ovvero riuscire ad adottare una nuova modalità di concepire le molteplici testimonianze, associata ad una disamina di tipo investigativo. Il documento, per Le Goff, «non è neutro, non deriva solo dalla scelta dello storico [...], è prodotto consciamente o inconsciamente dalle società del passato per imporre un'immagine di questo passato non meno che per dire la ‘verità’ [...]. Bisogna destrutturare il documento per scoprire le condizioni della sua produzione»⁴⁴. La destrutturazione del testo-documento, proposta da Le Goff, sottintende

⁴⁴ J. Le Goff, *La nuova storia*, in Id. (ed.), *La nuova storia*, tr. it., Milano, Mondadori, 1980, p.42.

un'attenta capacità investigativa corredata da altre competenze: la padronanza delle capacità linguistiche e filologiche; e la capacità di leggere i diversi sistemi di governo rispetto alle differenti epoche storiche; la capacità di saper analizzare da un punto di vista sociologico il contesto; la prontezza culturale nel saper identificare le dimensioni etno-antropologiche e politiche-morali. È evidente che la *destrutturazione* del testo-documento, di cui parlava Le Goff, si attua all'interno di una convinta *interdisciplinarità*, che è una componente intrinseca della ricerca storica *tout-court*. Ecco perché l'analisi dei quattro catechismi repubblicani è stata svolta secondo una prospettiva *interdisciplinare*, che ha visto dialogare insieme la *storia* con la *pedagogia*, la *politica* con la *sociologia*, l'*etica* con la *religione*, la *linguistica* con la *statistica*. Del resto all'interno del mondo della ricerca educativa (e storico-educativa) il «campo di studi è sempre stato un crocevia di più aree disciplinari e di molte tematiche interconnesse»⁴⁵.

In conclusione, le pagine dei catechismi repubblicani del triennio giacobino accrescono la *Public History of Education* contribuendo a meglio delineare le diverse prospettive della pedagogia civile; è chiaro che l'efficacia formativa dei catechismi non poteva essere valutata in un arco temporale così breve, come i sei mesi dell'esperienza repubblicana napoletana, ma in un tempo più lungo; lo stesso Pancera ne *L'utopia pedagogica rivoluzionaria* (1789-1799), sostiene che per la nostra storia repubblicana il triennio giacobino ha rappresentato indubbiamente un'esperienza importante, in quanto è in quei tre anni che è stato gettato non solo «il “germe” dell’unità italiana, ma anche quello della futura storia dell’Italia repubblicana»⁴⁶.

Durante la Repubblica napoletana del 1799, la *pedagogia civile illuminata* si mise al servizio della Nazione per far comprendere il significato della parola *democrazia*; infatti, la «preoccupazione di indirizzare le masse verso l’adesione alla causa repubblicana favorì la proliferazione di feste, di rappresentazioni teatrali, di omelie, di canzoni e di poesie patriottiche, di raduni intorno agli alberi della libertà: un ampio programma di azione politica, morale, sociale e religiosa»⁴⁷. Solo attraverso questa profusione di energie, che abbracciavano livelli diversi tra loro inscindibili, si sarebbe potuto attivare un processo di formazione civile con lo scopo di emancipare e di «fortificare l'uomo»⁴⁸.

⁴⁵ G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in Bandini, Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit., p. 44.

⁴⁶ C. Pancera, *L'utopia pedagogica rivoluzionaria* (1789-1799), Roma, Janua, 1985, p. 87.

⁴⁷ Capobianco, *L'educazione alla libertà durante la Repubblica napoletana del 1799*, cit., p. 90.

⁴⁸ E. Codignola, *La pedagogia rivoluzionaria*, Firenze, Vallecchi, 1925, p. 17.

Bibliografia

- Abbondante F., *Repubblica napoletana del 1799: studio critico degli avvenimenti che ne determinarono il sorgere*, Firenze, Firenze Aetheneum, 2002.
- Ascenzi A., Bandini G., Ghizzoni C. (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive. Historical-Educational Heritage as a Source of Public History of Education. Between Good Practices and New Perspectives. Book of Abstracts del III Congresso della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (Milano, 14-15 dicembre 2023)*, Maccareta, eum, 2023.
- Astore F., *Catechismo Repubblicano in sei Trattenimenti a forma di dialoghi, del cittadino Francesco Astore*, L'Anno I della Repubblica Napolitana. A spese del cittadino Carlo Pisciotta. Nella stamperia de' cittadini Nobile e Bisogno.
- Bandini G., Oliviero S. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Battaglini M., *Atti, leggi, proclami ed altre carte della Repubblica napoletana. 1798-1799*, Salerno, Società Editrice Meridionale, 1983, vol. I.
- Battaglini M. (ed.), *Il Monitore napoletano 1799*, Napoli, Guida, 1999.
- Benassati G., Rossi L. (eds.), *L'Italia nella Rivoluzione 1789-1799*, Casalecchio di Reno, Grafis, 1990.
- Black J., *Contesting History: Narratives of Public History*, London, Bloomsbury, 2014.
- Bolasco S., *L'analisi multidimensionale dei dati*, Roma, Carocci, 1999.
- Cambi F., Santelli Beccegato L. (eds.), *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico*, Torino, UTET, 2004.
- Capobianco R., *L'educazione alla libertà durante la Repubblica napoletana del 1799*, «Nuova Secondaria Ricerca», 37, 7, marzo 2020, pp. 84-97.
- Capobianco R., *La pedagogia dei catechismi laici nella Repubblica napoletana*, Napoli, Liguori, 2007.
- Catechismo Repubblicano per L'istruzione del Popolo e la rovina de' Tiranni*, Napoli, L'Anno primo della Repubblica Napoletana.
- Codignola E., *La pedagogia rivoluzionaria*, Firenze, Vallecchi editore, 1925.
- Cuoco V., *Saggio storico sulla rivoluzione di Napoli (prima edizione del 1801)*, a cura di F. Tessitore, Napoli, Itinerario, 1988.
- de Antonellis G., *Il 1799 napoletano*, Milano-Benevento Club di Autori Indipendenti, 1998.
- Ferrone V., *La società giusta ed equa. Repubblicanesimo e diritti dell'uomo in Gaetano Filangieri*, Roma-Bari, Laterza, 2003.
- Gadamer H.G., *Wahreit und Methode*, Tübingen, J.B.C. Mohr, 1960; tr. it. *Verità e metodo*, Milano, Bompiani, 2000.
- Guerci L., *I catechismi repubblicani*, in G. Benassati, L. Rossi (eds.), *L'Italia nella Rivoluzione 1789-1799*, Casalecchio di Reno, Grafis, 1990.
- Guerci L., *Istruire nelle verità repubblicane. La letteratura politica per il popolo nell'Italia in rivoluzione (1796-1799)*, Bologna, il Mulino, 1999.
- Le Goff J., *La nuova storia*, tr. it., Milano, Mondadori, 1980.
- Marinelli D., *I giornali di Diomede Marinelli. Due codici della Biblioteca nazionale di*

- Napoli (XV.D.43-44), pubblicati per cura di A. Fiordelisi 1, (1794-1800), Napoli, Margheri, 1901.
- Pagano F.M., *Saggi politici de' principii, progressi, e decadenza della società di Francesco Mario Pagano. Edizione seconda, corretta ed accresciuta a spese di Filippo Raimondi*, vol. III, Napoli, 1792.
- Pancera C., *L'utopia pedagogica rivoluzionaria* (1789-1799), Roma, Janua, 1985.
- Pancera C., *Educazione dei costumi e insegnamento delle virtù*, in G.P. Brizzi (ed.), *Il Catechismo e la grammatica. Istruzione e controllo sociale nell'Area emiliana e romagnola nel '700*, Bologna, Il Mulino, 1985.
- Pepe A. (ed.), *Il Clero Giacobino. Documenti inediti*, vol. II, Napoli, Generoso Procaccini, 1999.
- Pistoja S., *Catechismo Nazionale pe' l Popolo per uso de' parochi*, An. VII della Libertà. I della Rep. Nap., nella Stamperia di Angelo Coda.
- Rao A.M. (ed.), *Antonio Genovesi. Economia e morale*, Napoli, Giannini editore, 2018.
- Rao A.M., *La Repubblica napoletana del 1799*, Napoli, FedOAPress, 2021.
- Ridolfi M., *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente*, Pisa, Pacini editore, 2017.
- Tataranni O., *Catechismo Nazionale pe' l Cittadino*. Napoli, Li 24. Piovoso anno 7. della Repubblica Francese (12. Febraro 1799 v.s.).
- Tognon G., *Public History e Public Pedagogy. Storia e pedagogia per lo sviluppo di una nuova "sfera pubblica"*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Turricchia A., *Le Repubbliche Giacobine* (1796-1799), Roma, Ferdinando Bartoli, 2006.
- Venturi F. (ed.), *Illuministi italiani. Riformatori napoletani*, vol. V, Milano-Napoli, Ricciardi, 1962.
- Villani P., *Il 1799 nella storia d'Italia*, in A.M. Rao (ed.), *Napoli 1799 fra storia storiografia, Atti del Convegno Internazionale di Napoli 21-24 gennaio 1999*, Napoli, Vivarium, 2002.

Luca Comerio*

I registri dell'Archivio Storico della scuola all'aperto “Casa del Sole” di Milano (1956-1963) come base per una riflessione con docenti e dirigenti

ABSTRACT: This contribution illustrates a research in progress at the Historical Archive of the ‘Casa del Sole’ school in Milan, focused on the period 1956-1963 during which Bice Libretti Baldeschi, the founder of the Italian Ceméa, was the headmaster; the study, which acknowledges the ‘historiographical revolution’ that brought attention to the material culture of the school, examines a wide variety of administrative and didactic documentation that allows to reconstruct a history ‘from below’. The aim, in line with the Public History paradigm, is to offer teachers and headmasters points of reflection on the positive aspects and difficulties connected to the adoption of active methodologies, but above all to help these professional figures to perceive the diachronic development of their own role, favouring, through the study of the historical-educational heritage – which brings to light the ‘everyday school life’ of past eras – the detection of traces of sometimes latent permanences.

KEYWORDS: school archives, Public History, open-air schools, progressive education, Casa del sole.

Introduzione

Con questo contributo si intende illustrare una ricerca ancora in corso, condotta presso l'Archivio Storico della scuola all'aperto “Casa del Sole” di Milano, che è stato interessato, negli anni 2016-2020, dal progetto di recupero e valorizzazione “Archivio scolastico come memoria di comunità”, realizzato dall'Associazione “La Città del Sole-Amici del Parco Trotter” con il sostegno finanziario della Regione Lombardia. Un lavoro affidato ad archivisti professionisti che si sono avvalsi, in alcune fasi, di collaboratori con sindrome di Asperger affiancati da operatori dell'associazione Spazio Nautilus Onlus di

* Luca Comerio è assegnista di ricerca presso Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università Milano-Bicocca. Nel 2020 ha vinto il premio CIRSE per la ricerca storico educativa. ORCID: 0000-0001-9152-0404, luca.comerio@unimib.it.

Milano e che ha portato al riordino e all'inventariazione dei documenti e alla loro ricollocazione in spazi più idonei alla conservazione, in grado di accogliere anche classi scolastiche per laboratori di approccio diretto alle fonti.

È un intervento che ha avuto grande risonanza, *in primis*, proprio nel quartiere dove è situata la scuola, generando un virtuoso afflusso di ex alunni che si sono rivolti all'Archivio per visionare i registri delle classi a suo tempo frequentate, e di ex insegnanti che hanno donato ulteriori materiali; è stato così reso disponibile – agli abitanti della zona, agli studiosi, ma anche a qualunque altro cittadino interessato – un nuovo prezioso tassello di quel vasto patrimonio di memorie custodite negli archivi scolastici, oggi sempre più al centro dell'interesse dei ricercatori sia per il loro valore microstorico, sia per le potenzialità che presentano ai fini di una più generale ricostruzione della storia della scuola¹. Il progetto realizzato presso l'archivio della “Casa del Sole” è il riflesso dell'importante cambio di prospettiva, relativamente recente, che ha visto crescere negli storici della pedagogia l'interesse per la storia locale, divenuta progressivamente un ambito prezioso e imprescindibile, in quanto consente di cogliere, nel concreto della pratica didattica, il modo in cui le diverse fasi dell'evoluzione della scuola si sono via via configurate, al di là dei principi dichiarati e dei condizionamenti nazionali e sovranazionali; è guardando idealmente dentro la “scatola nera”² delle classi al lavoro che è possibile comprendere in quale forma correnti pedagogiche innovative o movimenti di conservazione o di regresso siano stati accolti e declinati negli specifici contesti, confrontandosi con tensioni, resistenze e slanci di segno opposto³. Si tratta di un cambiamento riconducibile a quella “rivoluzione storiografica” che, a partire dagli ultimi anni del Novecento, ha riorientato il *focus* degli studiosi, sino ad allora concentrato su aspetti più generali – legislativi, istituzionali, filosofici – e ha dato vita a una storia della cultura materiale della scuola: attraverso lo scavo nelle singole realtà disseminate nel territorio è emersa così una notevole gamma di fonti prima scarsamente considerate, che si sono rivelate assai utili ad approfondire – e talvolta a ripensare – la visione stessa dell'evo-

¹ M. D'Ascenzo, M. D'Alessio, C. Ghizzoni, L. Paciaroni, B. Serpe, *I lavori della Comisión temática sugli archivii scolastici della SIPSE*, in E. Ortiz García, J. A. González de la Torre, J. M. Saiz Gómez, L. M. Naya Garmendia, P. Dávila Balsara (eds.), *Nuevas miradas sobre el patrimonio histórico-educativo. Audiencias, narrativas y objectos educativos*, X Jornadas SEPHE. Cantabria 2023, Santander y Polanco, Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, 2023, pp. 768-787.

² S. Braster, I. Grosvenor, M.M. del Pozo Andrés, *Opening the Black Box of Schooling. Methods, Meanings and Mysteries*, in Iid. (eds.), *The Black Box of schooling. A Cultural History of the Classroom*, Brussels, P.I.E. Peter Lang, 2011, pp. 9-18.

³ A. Barausse, C. Ghizzoni, J. Meda, «Il campanile scolastico». Ripensando la dimensione locale nella ricerca storico-educativa, «Rivista di storia dell'educazione», 1, 2018, pp. 7-14; M. D'Ascenzo, Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale, «Espacio, Tiempo y Educación», 3, 1, 2016, pp. 249-272.

luzione delle istituzioni scolastiche⁴. Il nuovo approccio è andato di pari passo con l'intensificarsi dell'impegno volto al recupero e alla tutela del patrimonio storico-educativo, che ha visto una positiva sinergia tra mondo della ricerca e istituzioni scolastiche e che ha creato le condizioni per immaginare percorsi didattici e formativi a diretto contatto con le fonti⁵: un obiettivo quanto mai sfidante in un'epoca, come quella presente, nella quale il passato è spesso percepito come "fardello di scarsa utilità" e poco spendibile nell'immediato⁶, quasi si dimenticasse che le pratiche di oggi, anche le più apparentemente innovative, sono sempre iscritte in percorsi di studio e di sperimentazione che affondano le radici nei decenni (e nei secoli) precedenti⁷.

È sulla scorta di questa consapevolezza che è nata l'idea della ricerca qui presentata nei suoi risultati iniziali, che si propone di porgere a insegnanti e dirigenti alcuni primi elementi emersi dallo studio del consistente apparato documentale custodito presso l'Archivio, *corpus* che ha nella raccolta dei registri di classe uno degli elementi più interessanti, sia per la precisione con la quale vi sono descritte le pratiche didattiche, sia per l'ampio corredo di altre informazioni che offrono al ricercatore: dagli aspetti anagrafici alla provenienza sociale degli alunni, dal numero di assenze ai voti, fino alla posizione contrattuale del docente (di ruolo/non di ruolo)⁸. Nell'archivio sono poi conservati piani e indirizzi di lavoro redatti individualmente e collegialmente dagli insegnanti, circolari interne, relazioni finali del direttore, corrispondenza, fascicoli del personale: un'ampia documentazione didattica e amministrativa che consente di ricostruire una storia "dal basso", nella quale hanno piena cittadinanza tutte le figure coinvolte nella vita della scuola come singoli attori di una storia

⁴ M. D'Ascenzo, *Il patrimonio storico-educativo per la formazione docente. Esperienze tra ricerca e didattica*, «Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació», 39, 2022, pp. 53-65; R. Sani, *La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia*, «Revista Linhas», Florianópolis, 20, 44, p. 53-74.

⁵ A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago, *Introduzione*, in A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive. Atti del 2º Congresso Nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Padova, 7-8 ottobre 2021)*, Macerata, eum, 2021, pp. 11-15; L. Tomassini, R. Biscioni, *Antecedenti, origini e tratti caratterizzanti della Public History in Italia*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, pp. 3-23.

⁶ G. Seveso, L. Comerio, *Patrimonio storico-educativo e formazione dei futuri insegnanti: riflessioni su risorse e potenzialità*, in Ascenzi, Covato, Zago (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, cit., pp. 226-240.

⁷ P.G. Rossi, *Didattica enattiva: complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

⁸ S. Wright, *Inside the Black Box? Log Books from Late 19th and Early 20th Century English Elementary Schools*, in S. Braster, I. Grosvenor, M.M. del Pozo Andrés (eds.), *The Black Box of schooling. A Cultural History of the Classroom*, Brussels, P.I.E. Peter Lang, 2011, pp. 121-138.

corale⁹; essi, grazie ai materiali che permettono di delinearne le biografie professionali, possono così gradualmente emergere come “personaggi vivi sulla scena, quasi tolti dall’oblio del tempo e dello spazio sociale”¹⁰.

La presente ricerca si rifà al paradigma della *Public History*, particolarmente calzante in uno studio che voglia idealmente “mettere in contatto” docenti e dirigenti attualmente impegnati nella scuola con analoghe figure professionali del passato: lo studio del patrimonio storico educativo – anche per la sua capacità di fare emergere la “quotidianità scolastica” di epoche trascorse – può infatti aiutare gli insegnanti e i dirigenti a intravedere lo sviluppo diacronico del proprio ruolo, cogliendo l’emergere di tracce di permanenze a volte latenti¹¹ e osservando analoghe professionalità in azione, tra entusiasmi, resistenze, passaggi critici e rielaborazioni delle esperienze.

Proprio intorno a una specifica vicenda professionale è ritagliato il periodo che costituisce il *focus* dello studio qui presentato, gli anni compresi tra il 1956 e il 1963, corrispondenti alla fase della direzione di Bice Libretti Balde-schi (1904-1994), emblematica rappresentante di un “attivismo sul campo”, la quale, proseguendo nell’importante lavoro avviato dal predecessore Luigi Cremaschi (1888-1971), rese la “Casa del Sole” un centro di irradiazione di pedagogia attiva e di formazione per gli insegnanti. Prima di addentrarci nell’analisi dei documenti, è però prima necessario fornire alcuni sintetici elementi relativi alla nascita e ai primi decenni di esistenza della “Casa del Sole”, scuola che costituisce, fin dalla sua fondazione, il luogo di una didattica sperimentale e innovativa.

1. Le origini della “Casa del Sole”

La scuola all’aperto “Casa del Sole” nasce nel 1922 come espressione di quella sensibilità igienica e pedagogica che caratterizza il capoluogo lombardo nei primi decenni del Novecento, quando – nel quadro di una vertiginosa trasformazione economica e sociale – si inaugura una feconda stagione di impegno filantropico e politico teso a promuovere una nuova “cultura dei diritti”; si pensi, ad esempio, al dibattito riguardante l’accesso delle bambine all’istruzione, la condizione dei minori devianti, il diritto delle giovani generazioni alla

⁹ M. D’Ascenzo, *Gli archivi scolastici come fonti per la ricerca storico-educativa: esperienze e prospettive*, «History of Education & Children’s Literature», 16, 1, 2021, pp. 655-676; F. Braudel, *Storia misura del mondo*, trad. G. Zattoni Nesi, Bologna, Il Mulino, 1998.

¹⁰ M. D’Ascenzo, *Gli archivi scolastici come fonti per la ricerca storico-educativa: esperienze e prospettive*, cit., pp. 655-676.

¹¹ G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit., pp. 41-53.

salute e ad ambienti di vita accoglienti¹²; è anche un'epoca di profonda riflessione pedagogica e didattica sui metodi di insegnamento e sulla formazione dei docenti, che si riflette in interessanti realizzazioni pratiche, quali la Scuola Rinnovata di Giuseppina Pizzigoni, inaugurata nel 1911 in un'area della periferia occidentale della città¹³. Come nelle altre analoghe iniziative nate in Europa all'inizio del Novecento, all'origine della "Casa del Sole" vi è il proposito di predisporre un contesto scolastico salubre adatto agli alunni a rischio di tubercolosi; a questa prima finalità si affianca subito l'ulteriore esigenza di fornire ai bambini – nei quali i problemi di salute spesso si accompagnano a deprivazioni di ordine sociale e culturale –, delle adeguate spinte motivazionali all'apprendimento; la scuola all'aperto milanese, concepita secondo criteri sanitari e didattici allora innovativi, diviene così il luogo di sperimentazione di una didattica nuova, realizzata quanto più possibile *en plein air*, nella quale sembrano felicemente affievolirsi i tradizionali vincoli che abitualmente imbriigliano la vita nello spazio chiuso dell'aula¹⁴. La "Casa del Sole", frequentata da un migliaio di bambini e ragazzi "gracili" provenienti da tutti i quartieri della città, che sono accolti in padiglioni immersi in un grande parco dotato di piscina, solarium e spazi per l'allevamento e l'agricoltura, negli anni del fascismo viene ben presto assoggettata ai fini propagandistici del regime, che la presenta come "fiore all'occhiello" del virtuoso sistema educativo milanese; superato poi il drammatico periodo della seconda guerra mondiale, quando per il pericolo dei frequenti bombardamenti anglo-americani – quello che investì la non lontana scuola del quartiere Gorla il 20 ottobre 1944 causò 209 vittime tra bambini e personale – la "Casa del Sole" viene temporaneamente trasferita a Seregno, nei primi anni del secondo dopoguerra la scuola all'aperto milanese torna alla propria impostazione originaria, divenendo un importante centro di educazione attiva e democratica.

¹² R. Raimondo, *La devianza minorile tra istituzionalizzazione e cultura dei diritti tra Ottocento e Novecento*, «Studium Educationis», 2, 2015, pp. 71-82; G. Seveso, *Il diritto delle bambine all'istruzione sulle pagine di due riviste dell'inizio del Novecento: «Unione Femminile» e «La difesa delle lavoratrici»*, «Diacronie. Studi di Storia Contemporanea», 34, 2, 2018, pp. 1-21; G. Seveso, *Il dibattito sull'istruzione femminile e la sperimentazione educativa di Aurelia Josz*, «Paideutika. Quaderni di formazione e cultura», 38, 2023, pp. 131-148; G. Seveso, L. Comerio, *The Spread of Outdoor Education in Milan (1911-1922): the Role of the Società Umanitaria*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education», 18, 1, 2023, pp. 1-13.

¹³ La scuola di Pizzigoni, a partire dal 1927 avrà sede in una suggestiva e avveniristica struttura progettata *ad hoc*, basata su un intenso dialogo tra spazi interni ed esterni, dotata di un padiglione di agraria e di piccoli campi affidati alla coltivazione delle classi e di spazi per accogliere animali da allevamento. F. Zuccoli, *Una figura da conoscere, un metodo di cui scoprire la genesi*, in G. Pizzigoni, *Le mie lezioni ai maestri d'Italia e altri scritti*, a cura di A.T. Ferri, G. Locatelli, F. Zuccoli, Bergamo, Edizioni Junior, 2022, pp. 15-45.

¹⁴ A.-M. Châtelet, D. Lerch, J.-N. Luc (eds.), *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XX^e siècle*, Paris, Éditions Recherches, 2003 ; M. D'Ascenzo, *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*, Pisa, ETS, 2018.

2. *Libretti Baldeschi: una figura di cerniera tra scuola ed extrascuola*

La figura di Bice Libretti Baldeschi è in qualche modo rappresentativa di quel fermento di innovazione pedagogica che caratterizza la scuola italiana nei primi decenni del dopoguerra e che vede numerosi insegnanti impegnati a trasformare dall'interno un'istituzione considerata non al passo con il mutare dei tempi e lontana dal naturale modo di apprendere del bambino¹⁵. Nei primi anni Cinquanta, giovane pedagogista, Libretti Baldeschi era stata tra i fondatori delle delegazioni italiane dei Ceméa, il movimento nato in Francia nel 1937 con l'obiettivo di diffondere i principi dell'attivismo tra gli educatori operanti nell'ambito dell'intervento sociale e del tempo libero¹⁶; al pari di quelli francesi, i Ceméa italiani, nei quali Libretti Baldeschi avrebbe conservato a lungo un ruolo di responsabilità, si erano concentrati in modo particolare sul mondo delle colonie estive, che in quell'epoca accoglievano moltitudini di ospiti in strutture massificanti e mostravano un approccio che sembrava ignorare le peculiarità dei singoli¹⁷; è nell'ambito dei Ceméa che la futura direttrice della “Casa del Sole” aveva maturato il suo sguardo sull'educazione, focalizzato su aspetti ancora poco considerati nel mondo della scuola, quali ad esempio il gioco e il rapporto con l'ambiente¹⁸. Dopo avere diretto, dal 1930 al 1934, scuole in contesti rurali in Emilia Romagna e in Garfagnana, gestite dall'Ente Nazionale di Cultura del quale era direttore generale Ernesto Codignola, Libretti Baldeschi nel 1939 si era trasferita a Milano, dove fino al 1956 aveva ricoperto il ruolo di responsabile della scuola di Via Forze Armate, situata in un quartiere allora difficile della metropoli¹⁹. Nell'ottobre di quell'anno aveva preso poi servizio alla “Casa del Sole” e si era accorta ben presto che, nonostante l'importante lavoro avviato dal predecessore²⁰, l'impostazione della scuola era rimasta ancorata a un approccio di fatto tradizionale, trasmissivo, nozionistico e mnemonico, che sembrava svalutare le potenzialità dei grandi spazi all'aperto e delle strutture progettate per una didattica attiva:

Sebbene gli insegnanti mi avessero dichiarato nelle prime riunioni dopo il mio arrivo di avere attuato qui fin dal 1925 i principi dell'educazione attiva, fu facile rendersi conto

¹⁵ B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori Riuniti, 1961; M. Lodi, *C'è speranza se questo accade al Vho*, Torino, Einaudi, 1972; É. Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire: historique de l'école moderne (pédagogie Freinet)*, Paris, F. Maspero, 1981.

¹⁶ G. De Failly, “S'il avait été difficile de naître, il serait plus difficile encore de grandir”, in D. Bordat (ed.), *Le Cemea, qu'est-ce que c'est ?*, Paris, F. Maspero, 1976, pp. 19-49.

¹⁷ L. Comerio, *Le colonie di vacanza italiane (1968-1990). Una pedagogia fra tradizione e innovazione*, Milano, Unicopli, 2023.

¹⁸ B. Libretti Baldeschi, *Il pensiero e l'azione dei CEMEA*, a cura dell'Associazione CEMÉA Milano, Milano, Studio Stampa, 1996.

¹⁹ M. Pioli, *L'attività di Bice Libretti*, in B. Libretti Baldeschi, *Il pensiero e l'azione dei CEMEA*, a cura dell'Associazione CEMÉA Milano, Milano, Studio Stampa, 1996, pp. 118-123.

²⁰ L. Cremaschi (ed.), *Bimbi al sole*, Milano, 1955.

che quelle dichiarazioni erano soltanto parole vuote di senso. I maestri realizzavano lo svolgimento del programma, diviso in materie di insegnamento, affidandosi alla memoria degli alunni, all'imparaticcio sulle pagine dei libri di testo e ignorando in realtà l'ambiente naturale e umano che viveva sotto i loro occhi nella stessa scuola all'aperto.

Archivio Storico Casa del Sole, b. 56, fasc. 504. Libretti Baldeschi, Relazione finale del Direttore, 1° luglio 1957.

Libretti Baldeschi si era posta così l'obiettivo di valorizzare la “Casa del Sole” come luogo di elaborazione di un attivismo autentico, agendo sia su una diretta e attenta cura del lavoro degli insegnanti – attraverso un discreto ma costante monitoraggio del loro operato –, sia promuovendo occasioni di formazione e approfondimento per i docenti.

3. *L'analisi dei documenti d'archivio*

Dai materiali sinora esaminati emerge lo sforzo – non privo di difficoltà – della direzione e dei docenti nel dare attuazione a un'idea di “scuola democratica, scientifica, più colta e più critica”²¹, attraverso l'interazione con l'ambiente, la promozione della discussione, la tipografia, l'apertura al quartiere e alla città; particolarmente significativo è il ruolo di presidio e di impulso esercitato in tal senso da Libretti Baldeschi, che sollecita gli insegnanti a un lavoro di “liberazione” del bambino, supportandoli in una progressiva diversa organizzazione della classe, più centrata sull'elaborazione di norme condivise e comprensibili; i tentativi in tal senso messi in atto dai docenti si possono leggere in alcuni registri di classe:

Verso una spontanea organizzazione della classe: posto libero in aula, a tavola, in spogliatoio.

Limitazioni della libertà individuale di classe, suggerite dalle necessità della vita collettiva in padiglione. *Archivio Storico Casa del Sole, b. 208, fasc. 2610. Registro della classe II B femminile, anno scolastico 1957-58.*

Dai registri di classe traspare l'impegno di molti docenti, in linea con l'indirizzo della dirigenza, volto realizzare una didattica realmente attiva, che ha quale punto di forza il grande parco nel quale è immersa la scuola, che nel periodo della direzione di Libretti Baldeschi vede quanto mai riconosciuto il proprio ruolo chiave nella costruzione dei percorsi didattici tesi a rafforzare il protagonismo del bambino: la direttrice dà anche nuovo impulso a iniziative già presenti da qualche anno, come le cooperative didattiche di agricoltura e di allevamento, gestite dai bambini affiancati da specialisti, avviate da Cre-

²¹ F. Cambi, *John Dewey in Italia. L'operazione de La Nuova Italia Editrice: tra traduzione, interpretazione e diffusione*, «Espacio, Tiempo y Educación», 3, 2, 2016, pp. 89-99.

maschi nel 1952 e 1953²². Il parco è costantemente citato nei registri, dove è spesso preso in considerazione come contesto privilegiato per iniziare i bambini all'osservazione; in questa pagina di un registro dell'anno scolastico 1957-1958 emerge l'idea di un apprendimento che, svincolato da qualunque verbalismo e astrattismo, si basa sull'incontro diretto con la realtà:

L'ambiente che circonda questa scuola invita ad uscire, ad osservare, a raccogliere. I grandi alberi sono maestri, che insegnano senza parole: giungere a leggere nella natura, attraverso un'attenta osservazione e guidare all'osservazione i bambini che vedono – ma non osservano, guardano, ma non possono cogliere il particolare [...].

Archivio Storico Casa del Sole, b. 208, fasc. 2609. Registro della classe II A maschile, anno scolastico 1957/1958.

L'insegnante autrice di queste note – nelle quali risuona la suggestiva metafora di Giuseppina Pizzigoni²³ –, sottolinea l'importante ruolo del contesto naturale nel quale è immersa la scuola, che, oltre a offrire ai bambini infiniti tesori da infilarsi in tasca e custodire gelosamente, appare in grado di stimolare gli alunni a un'osservazione accurata²⁴. Nel parco risulta più facile alla maestra cogliere gli interessi, le curiosità e le attitudini dei bambini che le sono stati di recente affidati, in quanto la natura si offre all'esplorazione dei piccoli scolari e ne sollecita commenti e scambi di ipotesi e considerazioni:

Durante questo primo mese di scuola intendo approfittare di ogni giornata di tempo favorevole e di temperatura mite per condurre il mio piccolo gruppo di bambini [...] a visitare il Trotter [...] per imparare io a conoscerli attraverso le conversazioni e le loro osservazioni [...]. Mi preoccuperò anche di rilevare, attraverso l'entusiasmo e l'interesse [...], su quali aspetti della nostra scuola (luoghi e attività) sarà più opportuno ch'io fondi i centri di interesse nel mio piano di lavoro di quest'anno.

Archivio Storico Casa del Sole, b. 209, fasc. 2634. Registro della classe I E mista, ottobre 1958.

Le parole di questa maestra sottolineano come il parco, con la sua capacità di “rivelare” il lato più autentico dei bambini, abbia un ruolo fondamentale nell'elaborazione dei centri d'interesse ai quali raccordare le varie discipline: il riferimento è a Ovide Decroly (1871-1932), il cui pensiero, dall'inizio degli anni Cinquanta, è oggetto di un'accresciuta attenzione da parte degli educatori

²² D. Barra, *Una scuola grande un secolo*, in *La scuola del sole. Cent'anni del Trotter a Milano tra sperimentazione educativa e impegno sociale*, Milano, La Città del Sole – Amici del parco Trotter ODV, pp. 15-111.

²³ «Sono maestri infatti gli animali e le piante; e un monte, un fiume, un lago, il mare; maestri una cascata, una cava, una risaia, un ponte: tutto ciò che il maestro di classe ritiene fonte di educazione per i suoi scolari [...].» G. Pizzigoni, *Le mie lezioni ai Maestri delle Scuole Elementari d'Italia*, in G. Pizzigoni, *Le mie lezioni ai maestri d'Italia e altri scritti*, a cura di A.T. Ferri, G. Locatelli, F. Zuccoli, Bergamo, Junior, 2022, pp. 91-203.

²⁴ F. Zuccoli, *Dalle tasche dei bambini... Gli oggetti, le storie, la didattica*, Azzano San Paolo, Junior, 2010.

italiani più impegnati sul fronte dell'innovazione²⁵; il pedagogista e psicologo belga sottolinea l'importanza di un'attività didattica che parta dall'osservazione diretta condotta nello spazio esterno, seguita da una rielaborazione e dalla successiva espressione di quanto appreso, con l'uso di svariati linguaggi²⁶. A partire dai centri di interesse si articolano poi i piani di lavoro, costantemente condivisi e discussi tra gli insegnanti allo scopo di individuare linee di azione comuni, pur nel rispetto dell'iniziativa individuale di ciascun docente nella “scelta o accettazione occasionale degli interessi” degli alunni. Rilevante è la dimensione collaborativa che si instaura tra gli insegnanti della “Casa del Sole” in quegli anni: dai documenti elaborati congiuntamente dai maestri e dalle maestre emerge forte il desiderio di confrontarsi e di individuare strategie comuni, pur nel rispetto dell'irriducibile originalità di ciascun docente e di ciascun gruppo classe. Una traccia di questa modalità di lavoro si trova, ad esempio, nel verbale dell'incontro del 6 ottobre 1960, nel quale i sei maestri delle classi seconde riflettono intorno a questo quesito di fondo: “come il lavoro, l'attività, l'osservazione si traducono in cultura [?]” [A.S.C.S., b. 211, fasc. 2697, Piano di lavoro congiunto per le classi seconde, a.s. 1960/'61]. Nel documento citato viene delineato il percorso che, come già accennato, partendo dall'emersione degli interessi degli alunni, giunge sino alla sistematizzazione delle conoscenze e alla loro espressione attraverso il ricorso a molteplici codici; lo sfondo nel quale questo processo prende avvio è sempre il parco: come leggiamo nel verbale, l’”osservazione” trae origine da un’”attività pratica”, cioè dall'esplorazione dello spazio verde alla scoperta dei mutamenti che la natura presenta nel corso della giornata e delle stagioni; l'insegnante, “attraverso la conversazione dalla quale scaturiranno indubbiamente numerosi perché”, passerà poi alla “riflessione”, che condurrà a un ulteriore approfondimento e sistematizzazione, “senza imposizione”, di nuove conoscenze; si passerà infine all'espressione di quanto appreso, attraverso varie forme: “disegno, composizione scritta, interviste, lavoro manuale” [A.S.C.S., b. 211, fasc. 2697, Piano di lavoro congiunto per le classi seconde, a.s. 1960/'61]. È un tipo di esperienza, quella proposta da questi insegnanti, che si pone come oggetto di costante riflessione critica e di rielaborazione e che, oltre a connettersi a conoscenze precedenti, appare in grado di vivere “fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno”²⁷. Nel piano di lavoro specifico redatto da ciascun insegnante sono poi menzionate varie attività, tra le quali hanno ampio spazio le tecniche di Freinet – che si sviluppano nel corso dell'intero anno scolastico –

²⁵ T. Pironi, *La ricezione di Ovide Decroly nella pedagogia italiana del secondo dopoguerra*, in J.M. Hernández Díaz (ed.), *Influencias belgas en la educación española e iberoamericana*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2019, pp. 107-119.

²⁶ O. Decroly, G. Boon, *Verso la scuola rinnovata: una prima tappa*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.

²⁷ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, a cura di F. Cappa, Milano, Raffaello Cortina, 2014.

accanto ad altre, definite come “complementari”, come l’allestimento dell’aula, che vede affiancati docente e bambini in un lavoro di ideazione, di predisposizione e di cura dello spazio di vita, che come noto è uno degli elementi centrali dell’educazione attiva²⁸.

L’azione di costante stimolo e presidio esercitata dalla direttrice emerge di frequente nei registri di classe, in calce ai “Piani mensili delle lezioni”, alla “Cronaca di vita della scuola” e ai “Rendiconti” redatti dagli insegnanti, dove si incontrano spesso le osservazioni apposte da Libretti Baldeschi: incoraggiamenti, inviti ad approfondire, ma anche correzioni di rotta, puntualizzazioni critiche sulle scelte didattiche, caratterizzate da uno stile appassionato ed energico; è il caso, ad esempio, dell’annotazione che la direttrice inserisce al termine del “Rendiconto lavoro” relativo ai mesi di ottobre, novembre e dicembre redatto a cura del maestro della classe III C maschile nell’anno scolastico 1957/1958; il docente, arrivato quell’anno alla Casa del Sole, rileva come “gli alunni sono poco abituati ad un lavoro di gruppo scelto liberamente” e sottolinea come “più volte, sin dall’inizio, e con gradualità” egli abbia “organizzato lavori a opzione per gruppi più o meno numerosi, ma per ognuno di essi il periodo di tempo in cui gli alunni hanno lavorato senza disorganizzarsi completamente è stato sempre molto breve”. Il maestro dichiara di essere tuttavia riuscito ad avviare, sia pure con alterni esiti, l’attività della tipografia con il limografo (che è proceduto a rilento), l’allevamento di una coppia di tortore, la realizzazione di un rudimentale impianto elettrico, la costruzione di razzi (che ha dato il via a un’appassionata ricerca), attività artistiche (disegno, manipolazione della creta, pittura); accanto alle esperienze definite dal maestro come di tipo prevalentemente “manuale”, vi sono state attività di calcolo e risoluzione di problemi, oltre alla dettatura di «brani composti da tutta la classe su argomenti di interesse generale, in modo che ogni frase dettata e scritta fosse stata precedentemente vissuta dalla maggior parte degli scolari». Il maestro conclude con un’annotazione che ha valore di impegno programmatico:

Dai risultati fin qui ottenuti vedo che sarà necessario impostare ora il lavoro in modo da dedicare maggior tempo alla esposizione orale e scritta delle esperienze che gli alunni vanno via via facendo e alla conoscenza e alla pratica del calcolo, per permettere di sfruttare più organicamente le occasioni che saranno più frequenti per la maggiore preparazione alla vita collettiva.

Archivio Storico Casa del Sole, b. 208, fasc. 2619. Registro della classe III C maschile, anno scolastico 1957-58.

Libretti Baldeschi, in occasione delle sue periodiche letture dei registri, scrive queste parole di commento in calce al testo del maestro:

²⁸ M. Lodi e i suoi ragazzi, *Il mondo*, Roma-Bari, Laterza, 1977.

Conosciuto l'ambiente, conosciute, sia pure approssimativamente, le possibilità della classe, penso sia necessario ad un lavoro concreto ed organico, la preparazione di un piano di lavoro mensile (quindi preventivo e limitato nel tempo).

Porre dei limiti alla propria iniziativa aderendo alle reali condizioni in cui si pone l'attività, vedere o cercare di vedere in anticipo l'articolazione dell'attività stessa per un risultato realmente positivo, sono resi possibili dalla compilazione del piano di lavoro.

Archivio Storico Casa del Sole, b. 208, fasc. 2619. Registro della classe III C maschile, anno scolastico 1957-58.

Interessante è poi l'impegno di Libretti Baldeschi nell'insegnare ai maestri una cultura del gioco nell'ambito di una intelligente e creativa gestione del tempo libero dei bambini: una sensibilità che è riconducibile all'importanza che riveste, per gli esponenti dei Ceméa, sia la dimensione ludica e motoria, sia quella dell'espressività personale²⁹. In questo passo tratto dalla "Relazione del direttore" da lei redatta nel luglio 1957, al termine del suo primo anno scolastico alla "Casa del Sole", emerge il desiderio di portare i docenti a condividere con i bambini esperienze ludiche e di creatività, in un tempo libero che vede tutt'altro che come mero momento di "vuoto":

Occupazioni del tempo libero

Grave problema questo, perché gli Insegnanti sono impreparati, in genere, ad aiutare gli alunni nell'integrazione del lavoro scolastico con attività che risentano insieme del giuoco e del lavoro e che permettano ai bambini la gioia dell'esprimersi liberamente.

Volli perciò avviare gli insegnanti di questa scuola (eseguendo io stessa con i ragazzi le attività desiderate) al gusto di ritornare creature vive e semplici tra i bimbi. Giuochi cantati, giochi sportivi, giochi d'atmosfera, giochi drammatici, ritmica, lavori manuali d'ogni tipo (vimini, marionette, creta, costruzione e lancio d'aquiloni e mongolfiere, sbalzo su rame e su ottone [...]).

Archivio Storico Casa del Sole, b. 56, fasc. 504, Libretti Baldeschi, Relazione finale del Direttore, 1 luglio 1957.

Specie le ultime citate sono attività per le quali Libretti Baldeschi fornisce ai docenti il supporto di specialisti che condividono il suo medesimo "modo di vedere intorno all'attività scolastica e alle occupazioni ricreative"; pur parzialmente soddisfatta, Libretti Baldeschi constata però come, nello svolgimento di queste attività, gli insegnanti sembrino collocarsi cautamente nelle retrovie, delegando ai tecnici la conduzione delle esperienze con i bambini:

[...] è stato fatto un primo passo avanti, ma io vorrei che gli specialisti guidassero gli insegnanti di classe e non gli alunni, perché soltanto i primi dovrebbero mantenere il diretto contatto con i secondi, onde assicurare quella continuità di vita educativa che la scuola deve realizzare.

²⁹ V. Riccardi, *Educazione sportiva ed educazione permanente nell'esperienza dei Ceméa: Cecropie Barilli e Ettore Gelpi*, «Form@re – Open Journal per la formazione in rete», 19, 2, pp. 350-363.

Archivio Storico Casa del Sole, b. 56, fasc. 504, Libretti Baldeschi, Relazione finale del Direttore, 1 luglio 1957.

Per Libretti Baldeschi la formazione degli insegnanti al gioco e alle altre attività di tipo ricreativo si dimostrerà anche in seguito più difficile del previsto, come leggiamo nel secondo passo contenuto nella Relazione redatta due anni dopo:

Il problema dell’organizzazione del tempo libero degli alunni presentò difficoltà di soluzione. È incredibile, ma sembra che i maestri, giovani o vecchi che siano, non abbiano mai avuto infanzia o non se la ricordino; non abbiano mai giocato, curiosato, fantasticato. [...] Organizzare un giuoco di ragazzi, parteciparvi, condurlo, è la cosa più difficile che si possa chiedere ai maestri.

Archivio Storico Casa del Sole, b. 56, fasc. 504. Libretti Baldeschi, Relazione finale del Direttore, 30 settembre 1959.

Un ultimo cenno va dedicato all’aspra battaglia che nei primi anni Sessanta Libretti Baldeschi conduce con le istituzioni per difendere il parco dal progetto comunale di destinarne ad uso pubblico due porzioni, sia pur piccole, al fine di soddisfare l’esigenza di spazi verdi fruibili da tutti, in un quartiere che ne è carente; ad intimorire ulteriormente la direttrice, c’è anche l’intenzione dell’Amministrazione comunale di trasferire “altrove” l’intera scuola all’aperto (A.S.C.S., b. 67, fasc. 603, “Per il verde a Turro. Una lettera dell’Assessore Crespi”, tratto da “Il giornale dei lavoratori”, pag. 2, 29 agosto 1962). A tale proposito, la responsabile della “Casa del Sole” intrattiene una fitta corrispondenza con esponenti della politica locale e dell’amministrazione; interessanti, per cogliere il punto di vista di Libretti Baldeschi e l’impegno con il quale si espone in questo confronto, sono due passaggi estratti dalla corrispondenza disponibile presso l’Archivio. Il primo è tratto da una lettera inviata dalla direttrice al Prefetto di Milano il 14 febbraio 1963; la missiva si apre con una sorta di presentazione del profondo valore sociale della scuola, che “ospita i ragazzi gracili della città, soprattutto i gracili della miseria periferica cittadina”, dando ad essi l’opportunità di

[...] trascorrere l’intera giornata al sicuro, alternando la vita al chiuso con la vita all’aperto, l’esplorazione dell’ambiente naturale con l’utilizzazione dei mezzi espressivi che lo svolgimento del programma comunica loro.

Archivio Storico Casa del Sole, b. 67, fasc. 603. Libretti Baldeschi, Lettera al Prefetto di Milano, 14 febbraio 1963 (Prot. n. 247).

Libretti Baldeschi entra poi nel merito del progetto comunale che si propone di sottrarre alla scuola la striscia di parco adiacente a Via Giacosa e sottolinea come tale scelta sarebbe assai dannosa per la “Casa del Sole”, in quanto priverebbe dieci classi del loro abituale spazio di ombra nel verde; particolarmente significativo è l’inciso che la direttrice pone tra parentesi: “[...] (non è

da dimenticare che il parco costituisce la vera aula per le classi in funzione)". La direttrice esprime poi al Prefetto il suo pensiero di fondo, che risuona come una forte dichiarazione di principio:

D'altra parte vi è un motivo ideologico che mi spinge a scrivere: non si tocca la Scuola e una scuola come questa, se realmente si crede alla necessità di formare, per mezzo di essa, cittadini sani fisicamente e moralmente, consapevoli dei loro doveri e responsabili delle loro azioni.

Archivio Storico Casa del Sole, b. 67, fasc. 603. Libretti Baldeschi, Lettera al Prefetto di Milano, 14 febbraio 1963 (Prot. n. 247)

La strenua difesa attuata dalla direttrice avrà un successo solo temporaneo, in quanto nel 1963, quando Libretti Baldeschi avrà ormai lasciato la "Casa del Sole", il Comune aprirà comunque al pubblico un limitato settore del parco³⁰.

4. Conclusioni

Le pratiche educative che emergono in modo suggestivo dai documenti dell'Archivio della "Casa del Sole" racchiudono un ricco patrimonio di modelli, di errori fecondi, di contraddizioni, di possibilità non esplorate, che può costituire un bagaglio prezioso per gli insegnanti e dirigenti scolastici di oggi; accompagnare il personale della scuola ad accostarsi a tali fonti, oltre che contribuire a diffondere una conoscenza storica "partecipata" – primo obiettivo della *Public History* – può anche promuovere l'attitudine di docenti e responsabili a collocarsi in modo più consapevole nella storia della scuola, imparando così ad "interpretare storicamente la propria personale esperienza nella contemporaneità"³¹.

Bibliografia

Ascenzi A., Covato C., Zago G. (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive. Atti del 2° Congresso Nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Padova, 7-8 ottobre 2021)*, Macerata, eum, 2021.

³⁰ D. Barra, *Una scuola grande un secolo*, in *La scuola del sole. Cent'anni del Trotter a Milano tra sperimentazione educativa e impegno sociale*, Milano, La Città del Sole – Amici del parco Trotter ODV, pp. 15-111.

³¹ L. Salvarani, *Paradigmi storiografici per insegnare la storia dell'educazione: riflessioni da una pratica di Public History*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit., pp. 55-64.

- Bandini G., Oliviero S. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Barra D., *Una scuola grande un secolo, in La scuola del sole. Cent'anni del Trotter a Milano tra sperimentazione educativa e impegno sociale*, Milano, La Città del Sole – Amici del parco Trotter ODV,
- Braster S., Grosvenor I., del Pozo Andrés M.M (eds.), *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, Brussels, P.I.E. Peter Lang, 2011.
- Cambi F., *John Dewey in Italia. L'operazione de La Nuova Italia Editrice: tra traduzione, interpretazione e diffusione*, «Espacio, Tiempo y Educación», 3, 2, 2016, pp. 89-99.
- Châtelet A.-M., D. Lerch, Luc J.-N. (eds.), *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XX^e siècle*, Paris, Éditions Recherches, 2003.
- Ciari B., *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori Riuniti, 1961.
- Comerio L., *Le colonie di vacanza italiane (1968-1990). Una pedagogia fra tradizione e innovazione*, Milano, Unicopli, 2023.
- D'Ascenzo M., *Gli archivi scolastici come fonti per la ricerca storico-educativa: esperienze e prospettive*, «History of Education & Children's Literature», 16, 1, 2021, pp. 655-676.
- D'Ascenzo M., *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*, Pisa, ETS, 2018.
- Decroly O., Boon G., *Verso la scuola rinnovata: una prima tappa*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.
- De Failly G., «S'il avait été difficile de naître, il serait plus difficile encore de grandir», in D. Bordat (ed.), *Le Cemea, qu'est-ce que c'est ?*, Paris, F. Maspero, 1976, pp. 19-49.
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, a cura di F. Cappa, Milano, Raffaello Cortina, 2014.
- Freinet É., *Naissance d'une pédagogie populaire : historique de l'école moderne (pédagogie Freinet)*, Paris, F. Maspero, 1981.
- Hernández Díaz J.M. (ed.), *Influencias belgas en la educación española e iberoamericana*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2019.
- Libretti Baldeschi B., *Il pensiero e l'azione dei CEMEA*, a cura dell'Associazione CEMÉA Milano, Studio Stampa, 1996.
- Lodi M. e i suoi ragazzi, *Il mondo*, Roma-Bari, Laterza, 1977.
- Lodi M., C'è speranza se questo accade al Vho, Torino, Einaudi, 1972
- Ortiz García E. et al. (eds.), *Nuevas miradas sobre el patrimonio histórico-educativo. Audiencias, narrativas y objectos educativos*, X Jornadas SEPHE. Cantabria 2023, Santander y Polanco, Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, 2023.
- Pioli M., *L'attività di Bice Libretti*, in B. Libretti Baldeschi, *Il pensiero e l'azione dei CEMEA*, a cura dell'Associazione CEMÉA Milano, Milano, Studio Stampa, 1996, pp. 118-123.
- Pizzigoni G., *Le mie lezioni ai maestri d'Italia e altri scritti*, a cura di A.T. Ferri, G. Locatelli, F. Zuccoli, Bergamo, Junior, 2022.
- Raimondo R., *La devianza minorile tra istituzionalizzazione e cultura dei diritti tra Ottocento e Novecento*, «Studium Educationis», 2, 2015, pp. 71-82.
- Riccardi V., *Educazione sportiva ed educazione permanente nell'esperienza dei Ceméa: Cecrope Barilli e Gelpi*, «Form@re – Open Journal per la formazione in rete», 19, 2, pp. 350-363.
- Rossi P.G., *Didattica enattiva: complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

- Sani R., *La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia*, «Revista Linhas», Florianópolis, 20, 44, pp. 53-74.
- Seveso G., Comerio L., *The Spread of Outdoor Education in Milan (1911-1922): the Role of the Società Umanitaria*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education», 18, 1, 2023, pp. 1-13.
- Zuccoli F., *Dalle tasche dei bambini... Gli oggetti, le storie, la didattica*, Azzano San Paolo, Junior, 2010.

Paola Dal Toso*

La costituzione del Centro Documentazione Agesci

ABSTRACT: Since the 1980s, the Italian Catholic Guides and Scouts Association (Agesci) has felt the need to create a National Study and Documentation Centre, divided into an Archive, a Library and an Emeroteca. It should be remembered that Agesci, by its very nature, is not particularly concerned with preserving its historical identity and the heritage of experience that has matured since 1916, when scouting began in Italy. The aim of this article is to illustrate the path taken by the Association in order to discover and understand the value of the heritage it has preserved, its importance and potential uses, as well as the difficulties and problems it has encountered. Recognised for its value by the Superintendency of Cultural Heritage of the Lazio Region, it has carried out the scientific sorting of the historical archive and the cataloguing of the library heritage, available on the web and linked to other scout libraries in Italy.

KEYWORDS: Centro Documentazione Agesci; Scouting; History; Archive; Library.

1. *La costituzione del Centro Studi e Documentazione Agesci*

L'Associazione Guide e Scout Cattolici Italiani (Agesci) nasce nel 1974 a seguito della fusione tra Asci¹ e Agi². Nel corso dei primi anni non si pone il problema di prestare attenzione alla cura della propria identità storica, del

* Paola Dal Toso è Professoressa associata di Storia della Pedagogia presso l'Università di Verona. Tematiche di ricerca: educazione extrascolastica con particolare riferimento alla storia delle esperienze associative con finalità educativa per ragazzi e giovani nel corso del Novecento; educazione religiosa, soprattutto in relazione al vissuto mondo giovanile. ORCID: 0000-0001-6688-0088.

¹ L'Asci è l'Associazione Scout Cattolici Italiani: prende avvio nel 1916 e dopo la chiusura a causa del regime fascista, riapre nel 1944. La più completa ricostruzione dello sviluppo dello scautismo italiano dalle sue origini fino ai più recenti avvenimenti è offerta dall'ultima edizione del libro di Mario Sica, *Storia dello Scouting in Italia*, Roma, Edizioni Scout Fiordaliso, 2018.

² L'Agi è l'Associazione Guide Italiane, attiva nel periodo 1943-1974, dopo di che si fonde con l'Asci dando vita all'Agesci. Su questa esperienza educativa si rimanda a: P. Dal Toso, *Il Guidismo cattolico italiano e il contributo alla ricostruzione dell'Italia unita nel secondo dopoguerra*, in S. Chemotti, M.C. La Rocca (eds.), *Il genere nella ricerca storica*, Padova, Il Poligrafo, 2015, pp. 220-233; P. Dal Toso, *L'associazionismo femminile e la sua incidenza*, in C. Militello, S. Noceti (eds.), *Le donne e la riforma della Chiesa*, Bologna, Edizioni Dehoniane, 2017, pp.

proprio patrimonio maturato nel corso di quasi sessant'anni per quanto riguarda la precedente Associazione maschile e di una trentina invece in riferimento all'Associazione femminile. È solo nel corso della seconda metà degli anni Ottanta che comincia a emergere l'esigenza di costituire a livello nazionale un archivio storico. Se ne discute in occasione del Consiglio Generale 1986³, che dà via libera per la prima volta alla costituzione del Centro Studi e Documentazione dell'Agesci.

Si avverte la necessità di una struttura di servizio realmente utile per tutta l'Associazione perché il patrimonio di teoria e prassi dell'educazione

non deve essere semplicemente custodito gelosamente ma fatto conoscere [...]. Il Centro Studi e Documentazione vuole dunque essere occasione di dialogo con le istituzioni della pedagogia e le altre agenzie educative per far sì che l'Associazione sia presente là dove nel trattare la questione giovanile è importante sollevare con forza la prospettiva educativa.⁴

Dunque, fin dal suo avvio, tra gli obiettivi primari di questo Centro c'è il rapporto di collaborazione con altre realtà impegnate nella riflessione pedagogica e nell'impegno educativo. Viene poi definito un altro compito del Centro Studi e Documentazione, in un certo senso più "interno" affermando che

vuole essere un osservatore sempre attento su quanto si verifica nell'Associazione: il ricambio dei Capi e dei ragazzi, il funzionamento delle strutture, l'efficacia della Formazione Capi, l'incidenza educativa e tutti gli altri fenomeni che di volta in volta saranno proposti all'attenzione generale.⁵

La preoccupazione è anche quella di custodire idee e riflessioni maturate all'interno dell'Associazione, di fatto poco attenta a costruire una memoria comune con il risultato che ogni volta è come se si ricominciasse da zero, non tenendo conto di quanto già elaborato, dell'esperienza realizzata, vivendo in un eterno presente e ignorando il proprio passato. Nonostante la difficoltà di fare percepire le potenzialità della cura della storia, il legame tra passato e presente, si comincia ad avvertire l'esigenza di costituire un Centro di Documentazione in cui confluisca quanto maturato nell'Associazione in modo che sia disponibile per promuovere ulteriori approfondimenti ed elaborazioni metodologiche.

Si ipotizza che il Centro Studi e Documentazione si occupi della cataloga-

154-161. In riferimento alla proposta per le Coccinelle, si veda P. Dal Toso, *La proposta educativa extra scolastica rivolta a bambini e bambine*, in A. Colaci (ed.), *I bambini e la società. Percorsi di ricerca storico-educativa*, Lecce, Pensa MultiMedia Editore, 2018, pp. 67-76.

³ Il Consiglio Generale vede ogni anno l'Agesci impegnata attraverso i suoi rappresentanti a deliberare le linee di impegno associativo a livello nazionale.

⁴ *Relazione Centro Studi e Documentazione*, «Scout Atti del consiglio generale 1987», 27, 1987, p. 50. In questo testo viene delineata anche la struttura del Centro Studi e Documentazione dell'Agesci.

⁵ *Ibid.*

zione informatizzata, di quanto prodotto dall'Associazione dal 1974 e della diffusione di esso su richiesta. All'Osservatorio Statistico Interno spetta il compito di svolgere ricerche mirate sulle dinamiche associative, mentre all'Osservatorio Pedagogico Esterno la cura di collegamenti con le altre agenzie educative e con il mondo della pedagogia ufficiale. Il Settore Studi commissiona e segue i singoli studi che vengono via via affidati a pool di operatori da attingere da uno schedario di esperti che si va costituendo a partire dalle segnalazioni ad opera delle Regioni e del Comitato Centrale.

Nella programmazione del lavoro da svolgere nel corso del 1987 era previsto uno studio sull'evolversi delle definizioni date in merito alle tre scelte del Patto Associativo (scelta politica, scout e di fede) dal 1974 ad oggi. Si intende studiare come la partecipazione politica è affrontata e risolta in altre associazioni, scout e non. Inoltre, si vuole analizzare il turn-over degli associati, evidenziando l'età e le unità in cui i ragazzi entrano ed escono, la loro permanenza nello Scautismo e quindi, le perdite e le entrate associative del 1986.

Nel dicembre 1987 si prevede un miniconvegno sul tema *Studiare l'educazione*, coinvolgendo altre associazioni attraverso un questionario da inviare loro e un incontro con i dirigenti.

Nella relazione al Consiglio Generale 1987 si afferma:

Il Centro Studi e Documentazione sta muovendo i primi passi [...]. La sfida è di avere un'Associazione più consapevole di sé e più autorevole all'esterno, allo scopo di rendere un servizio migliore e più aderente alle mutate situazioni ambientali per tutti i ragazzi e non solo per quelli delle nostre Unità.⁶

Nonostante queste prospettive di impegno e di apertura a collaborazioni esterne, alla fine degli anni Ottanta non si trova traccia di quanto effettivamente realizzato.

2. L'Agesci torna a riflettere

La questione di un Centro Studi e Documentazione si ripropone alla discussione associativa all'inizio degli anni Novanta quando

Il Consiglio Generale [svoltosi nel] 1991 [...] considerata l'innegabile importanza che l'attività [del Centro Studi e Documentazione] può rappresentare nella vita associativa, [...], impegna il Comitato Centrale ad elaborare un progetto atto a ridefinire funzioni, modalità di funzionamento del Centro Studi e Documentazione da sottoporre al Consiglio Generale 1992 che tenga presente i seguenti principi ispiratori: struttura di servizio per

⁶ Relazione Centro Studi e Documentazione, «Scout Atti del consiglio generale 1987», 27, 1987, p. 52.

tutta l'Associazione con il compito di studio, cura e verifica soprattutto interna, [...] avvalendosi eventualmente di supporti professionali; responsabilità operativa del Comitato Centrale, responsabilità politica del Consiglio Generale, controllo indirizzo e verifica in itinere a cura del Consiglio Nazionale.⁷

Sottesa alla costituzione di un Centro Studi e Documentazione c'è l'esigenza una riflessione culturale, tanto che si afferma:

Ci sembra [...] che, pur nella semplicità essenziale dello Scautismo e del Guidismo, [...] un'Associazione come l'Agesci debba meglio fondare sul piano culturale [...] le proprie proposte. In questo senso anche il Centro Studi e Documentazione [...] può costituire un valido supporto.⁸

Nel 1992 il Consiglio Generale esamina la proposta di fattibilità per la costituzione del Centro Documentazione per

migliorare l'elaborazione e verifica dei dati e delle tendenze emergenti dai censimenti e dai momenti associativi (Campi Scuola, eventi, ecc.); garantire lo scambio di dati e informazioni tra i livelli associativi; conoscere le tendenze del mondo giovanile; ricercare un migliore livello scientifico su temi attinenti l'educazione; dà mandato al Comitato Centrale di nominare un Incaricato che abbia il compito di predisporre un piano operativo di fattibilità rispetto a ruoli, competenze, canali di accesso, rapporti reciproci e con l'esterno concernenti [...] un centro di ricerca e studio, autonomo sul piano sia giuridico sia finanziario.⁹

Nuovamente nel Consiglio Generale svoltosi nel 1993 si propone la costituzione di un centro di ricerca e di studio, autonomo sul piano giuridico e finanziario, coordinato al livello politico associativo negli indirizzi (Consiglio Direttivo, Comitato Scientifico). Nel funzionamento doveva essere data priorità alla committenza associativa. Si avverte la necessità di studi specifici o verifiche/approfondimenti tematici sulle elaborazioni interne; la collaborazione con altre forze scout: apertura a disponibilità esistenti (ad esempio con il Masci. Movimento Adulti Scout Cattolici oppure con il Centro «Mario Mazza») e per rapportarsi con RS Servire, Esperienze & Progetti, Ente Baden, Cngei (Corpo Nazionale Giovani Esploratori Italiani) e altri Centri Studi.

La discussione avvenuta durante il Consiglio Generale 1993 ha condotto a ritenere inopportuna la realizzazione del Centro di Ricerca e Studio, in quanto sovradimensionata rispetto alle reali esigenze dell'Agesci e pertanto, impegna il Comitato Centrale a realizzare il Centro di Documentazione che invece deve assumere caratteristiche e modalità di funzionamento più legate alle caratteristiche e alla vita associativa.

⁷ Mozione n. 12, «Scout Atti del Consiglio Generale 1991» 20, 21 settembre 1991, p. 12.

⁸ Consiglio Generale 1992, «AgeScout quindicina di informazione dell'Agesci», 2, 17 febbraio 1992, p. 9.

⁹ Mozione n. 2, «Scout Atti del Consiglio Generale 1992», 26, 18 luglio 1992, p. 15.

Risulta che solo nel 1997 sia stata ripristinata la segreteria del Centro Documentazione e che siano stati trasferiti, presso la sede nazionale dell'Agesci sita in piazza Pasquale Paoli, n. 18 in Roma, tutti i materiali depositati temporaneamente nella sede di Largo Sant'Ippolito, ora Largo dello Scautismo. Prende così finalmente avvio il Centro Documentazione Agesci e solo dopo due anni, nel 1999, viene nominato un Incaricato alla Documentazione.

È evidente la scelta di dar vita ad un Centro che si occupi non solo della cura e della documentazione del patrimonio associativo, ma anche di elaborare e studiare problematiche educative interne e altre di più ampio respiro, in collaborazione e confronto con altre realtà impegnate con bambini, ragazzi e giovani.

Quest'orientamento porta in un certo senso a un'involuzione rispetto alle prospettive discusse nell'Agesci negli anni precedenti, a proposito della costituzione di un Centro Studi e Documentazione. Forse c'è anche la preoccupazione che tale organismo possa sfuggire ad un controllo della dirigenza, arrivando a elaborare piste future che possano essere troppo "progressiste".

3. *Il Centro Documentazione*

Nel dicembre 1999 la Sovrintendenza dei Beni Archivistici del Lazio riconosce il Centro Documentazione Agesci quale *archivio di interesse storico* e quindi viene posto sotto la tutela della stessa per quanto riguarda la conservazione e la catalogazione dei materiali, che, in base a tale riconoscimento, impegna l'Agesci al mantenimento corretto e fruibile degli stessi. Inoltre, l'accesso è aperto al pubblico secondo un orario che vincola l'Associazione al rispetto dello stesso.

Di fatto, a tutt'oggi, la richiesta di consultazione è prevalentemente interna, cioè degli stessi associati. Coloro che accedono al Centro Documentazione sono per lo più quadri associativi interessati ad approfondire specifiche questioni in relazione al servizio che stanno svolgendo o alle problematiche educative che stanno affrontando. Non mancano poi studenti universitari che chiedono consulenza per l'elaborazione di tesi di laurea. Al Centro Documentazione si rivolgono anche capi e ragazzi alla ricerca di spunti e idee per le proprie attività o qualche altro interessato a studiare particolari questioni storiche o che necessita di documentarsi meglio su alcuni aspetti del metodo. Numerose sono le richieste di aiuto per il reperimento di documenti, notizie, fonti, ecc. utili per la stesura di un approfondimento sotto le più varie sfaccettature: pedagogiche, sociologiche, teologiche, linguistiche, letterature straniere...

Dal 2000 il Centro Documentazione Agesci è affiliato all'Associazione Italiana Biblioteche (Aib) per poter usufruire dell'aggiornamento rispetto a ogni novità anche legislativa, organizzativa, legale e riguardante aspetti legati all'espletamento dei pagamenti sui diritti di autore alla Siae.

Dopo un complesso lavoro di catalogazione, nel 2017 la biblioteca del Centro Documentazione Agesci entra a far parte del Polo Sbn delle Biblioteche Ecclesiastiche; inoltre riversa direttamente i record anche sul catalogo online di Sbn (Sistema bibliotecario nazionale).

Fin dal suo avvio viene costituito un comitato scientifico che si riunisce un paio di volte all'anno per individuare ambiti di ricerca e approfondimento in riferimento al progetto nazionale e agli impegni programmati da parte dell'Associazione. Provvede alla stesura di un regolamento interno che definisce le norme per l'accesso e la consultazione del materiale disponibile.

Il Centro Documentazione Agesci è articolato in Biblioteca, Emeroteca e Archivio Storico.

Nei primi anni Duemila, per quanto riguarda la Biblioteca, con il ricorso a competenze esterne, si procede all'informatizzazione della catalogazione dei testi (circa 5000 volumi). Il catalogo è consultabile sull'opac di BeWeb, Portale dei beni culturali ecclesiastici: <<https://beweb.chiesacattolica.it/benilibri/>> [ultimo accesso: 30/09/2024]. Inoltre, è stato incrementato il patrimonio bibliotecario grazie al reperimento di testi associativi pubblicati negli ultimi anni, l'acquisto delle edizioni in lingua originale di opere del fondatore dello Scautismo, Baden-Powell, le prime edizioni dei suoi libri da parte delle maggiori associazioni scout europee, l'acquisizione di titoli editati da altre case editrici e da altre realtà giovanili, perché contigui all'interesse associativo per autori o contenuti. La cura della conservazione di libri e riviste comporta di procedere con il restauro quando necessario, se danneggiati con una nuova rilegatura.

Nel 2006 viene creato il collegamento telematico tra biblioteche scout presenti nel territorio italiano.

Tramite un accordo stipulato con la Biblioteca dei Frati Minori Cappuccini di Bologna, l'Agesci ha ricevuto in dono l'intero fondo straniero di fra' Carlo Muratori, che contiene la più grande raccolta di testi di Baden-Powell (prime edizioni, opuscoli, materiale con firme autografe etc.) presente in Italia (e, comunque, tra i più completi al mondo)¹⁰.

Nell'Emeroteca sono conservate le riviste associative dell'Asci, Agi e Agesci per educatori dalla fondazione ad oggi, sono disponibili alla consultazione in sede in un apposito spazio dedicato all'utenza; tutte scansionate, sono rese disponibili per la consultazione online sul portale <<https://archivi.agesci.it/>> [ultimo accesso: 30/09/2024]. Inoltre, è conservata una significativa raccolta di riviste scout straniere edite dall'inizio del XX secolo ad oggi.

In collaborazione con alcuni Centri Studi Agesci a livello regionale – MASI, CNGEI, la Federazione Scout d'Europa (FSE) e il Centro Studi “M. Maz-

¹⁰ È previsto che il fondo straniero di fra' Carlo Muratori arrivi a febbraio nella biblioteca dell'Agesci per essere quindi catalogato nel Polo Biblioteche Ecclesiastiche, riversando direttamente i record anche sul catalogo online di SBN (Sistema bibliotecario nazionale).

za” di Genova – è stato dato alle stampe il Catalogo Unico dei Periodici Scout Italiani, pubblicati dal 1914 in poi a livello nazionale, regionale e locale, con l’indicazione delle sedi presso le quali è possibile reperirli e consultarli.

L’Archivio Storico comprende quelli dell’Asci¹¹, Agi e Agesci, oltre a ventidue fondi privati.

Ricorrendo a competenze e finanziamenti esterni, con il *Progetto Memoria* sostenuto con i fondi 8x1000 erogati dallo Stato nel 2007, è stato possibile realizzare un lavoro di ordinamento scientifico dei documenti dell’Asci e dell’Agi, di indicizzazione e informatizzazione. Curato dalla società Memoria, si è concretizzata la pubblicazione degli inventari degli archivi storici in due volumi, raccolti nel cofanetto *La memoria prende forma*¹² e nella messa on line della base-dati sul sito Archivi del Novecento cui l’Agesci aderisce.

Grazie ai fondi del PNRR, nel 2023, è stato finanziato il progetto di scansione dell’intero archivio storico. Nell’ottica di una futura migliore conservazione e di una consultazione più semplice e soprattutto più adatta alle richieste di quanti hanno difficoltà a recarsi presso la sede dell’Archivio per visualizzare gli originali cartacei, quanto scansionato sarà messo a disposizione online sulla piattaforma “Lazio 900” (<<https://www.lazio900.it/>> [ultimo accesso: 30/09/2024]), che riunisce in un’unica rete oltre ventisette istituti archivistici di Roma e del Lazio.

Su mandato del Consiglio Generale 2000, è stata avviata l’informatizzazione delle mozioni dei vari Consigli Generali. Nel 2022 è stato chiesto di proseguire e implementare il percorso intrapreso di recupero e valorizzazione dell’attività deliberativa storica del Consiglio Generale e dei suoi documenti, facilitandone l’accesso e la consultazione. In questo senso, si avverte l’esigenza di offrire per alcune tematiche rilevanti, poste all’ordine del giorno del Consiglio Generale, delle cognizioni storiche mirate in modo propedeutico ai lavori istruttori che consentano il recupero dei percorsi associativi e la loro valorizzazione, sintetizzando l’evoluzione del pensiero associativo e le deliberazioni prese sull’argomento oggetto di discussione associativa¹³.

¹¹ L’Archivio dell’Asci è perso in parte a causa di vari traslochi della sede centrale e poi dell’asportazione per stendere il libro *Storia dello Scautismo in Italia* nell’edizione pubblicata dalla Nuova Fiordaliso, Roma nel 1996. L’autore si trovava nell’ambasciata italiana in Mozambico che venne assaltata nel corso della guerra negli anni 1990-’92.

¹² Centro documentazione Agesci (eds.), cofanetto *La memoria prende forma*, Roma, Edizioni Scout Fiordaliso, 2011. La pubblicazione viene presentata il 21 febbraio 2011 presso la Sala degli Atti Parlamentari della Biblioteca del Senato “Giovanni Spadolini” a Roma.

¹³ Cfr. Mozione 40.202 *Valorizzazione percorsi Consiglio Generale*, «Scout Atti del Consiglio Generale 2022» 16, 26 settembre 2022, p. 107; Mozione 41.2022 *Valorizzazione percorsi storici e Centro nazionale studi e ricerche*, ivi, p. 108; 5.d.1 *Valorizzazione percorsi Consiglio Generale (moz. 40/2022 e racc. 3372022) e visibilità testi in deliberazione* (racc. 17/2022), «Scout Documenti del Consiglio Generale 2023», 5, 22 marzo 2023, pp. 138-140; 1.b.3 *Centro studi e ricerche nazionale: valorizzazione attività e percorsi storici* Mozione 21.2023 *Rilancio del Centro studi e ricerche nazionale*, ivi, pp. 39-40.

La cineteca, di più recente costituzione, raccoglie filmati storici di Asci, Agi e Agesci.

Nel 2009, il *Progetto Centenario*, finanziato con i fondi “otto per mille-2009” viene restaurato, digitalizzato, indicizzato il patrimonio fotografico Asci e Agi consistente in circa 8579 immagini che ritraggono scene di vita scout¹⁴. Gli archivi fotografici dell’Asci, dell’Agi dal 1908 al 1974 sono consultabili sulla citata piattaforma “Lazio 900”. Il patrimonio di diapositive dell’Agesci è catalogato, ma ancora non è partito il progetto di digitalizzazione.

Per il primo quinquennio del Duemila, le linee di impegno del Centro Documentazione prevedono la collaborazione in occasione di momenti formativi a livello nazionale e/o regionale e/o locale rivolti alla formazione di educatori promossi anche da altre realtà giovanili, “rimettendo in circolo” la riflessione e l’esperienza associativa maturata; la ricerca di apporti offerti da studiosi “esterni” all’Associazione; la disponibilità a contribuire alla ricostruzione di storie locali (micro storia) in occasione dei vari anniversari dei gruppi scout, in collaborazione con analoghe strutture regionali. Si pone la questione di come rendere concretamente fruibile e “disseminare” quanto posseduto a livello associativo, ma anche nel territorio italiano, e di individuare la possibilità di accedere a finanziamenti della comunità europea per le biblioteche e gli archivi e la loro valorizzazione, ipotizzando un’eventuale collaborazione e coordinamento con le associazioni scout estere, per verificare quanto di analogo sia stato fatto da altre associazioni e stabilire delle connessioni necessarie alla presentazione di progetti congiunti.

Non mancano le difficoltà, poiché occorre “convincere” l’Agesci, a partire dal livello della dirigenza nazionale, dell’importanza del patrimonio storico educativo, promuovendo la conoscenza e la valorizzazione della ricchezza di quanto depositato, cercando di far percepire la possibile ricaduta anche per l’attività scout svolta dai membri. Si tratta di una sfida di non poco conto perché la realtà associativa è costituita da volontari interessati per lo più non tanto a riflettere, ma a programmare e svolgere attività direttamente con bambini, ragazzi e giovani. Il problema prioritario interno è quello di far capire che il patrimonio culturale custodito non riguarda soltanto il passato, ma può essere reso fruibile e che la memoria può contribuire a promuovere una crescita degli associati nella consapevolezza delle proprie radici. Con questa finalità vengo-

¹⁴ Il fondo fotografico Asci è stato curato nel corso della vita associativa per una scelta volontaria, testimoniata dalla presenza sul verso delle fotografie del timbro “Fototeca Asci”, di un numero che potrebbe indicare la registrazione di ingresso del documento nella fototeca e in alcuni casi di classifiche in parte decodificate nel corso del lavoro di riordino. Nell’ambito dell’Agi non esiste una fototeca associativa né l’abitudine da parte della segreteria nazionale di conservarle sistematicamente. Le foto del fondo Agi sono state raccolte in modo sporadico e sono frutto di donazioni a volte limitate a gruppi di fotografie che testimoniano un singolo evento.

no elaborate alcune pubblicazioni in riferimento al progetto nazionale¹⁵ e in alcune occasioni di rilevanza associativa¹⁶. È questo un modo per valorizzare la pedagogia scout: ricostruire il pensiero maturato su alcuni temi e supportare la riflessione su temi altri nei quali l'Agesci è impegnata¹⁷; nello stesso tempo dimostrare l'utilità dell'esistenza del Centro Documentazione e il contributo che può offrire a tutta l'Associazione.

Le pubblicazioni edite vengono distribuite oltre che agli associati, generalmente in occasione del Consiglio Generale, anche a biblioteche del territorio, a docenti universitari vicini al mondo scout. Successivamente vengono rese disponibili a chiunque, quindi anche a chi non è associato, può essere interessato, tramite la possibilità di consultazione on line al link nel sito Internet Agesci. È questo un modo per condividere i lavori svolti mettendoli liberamente a disposizione di tutti.

Negli anni tra il 2007 e il 2012 trova una certa continuità il tentativo di proporre all'Associazione contributi utili al cammino che sta percorrendo attraverso la produzione di fascicoletti che raccolgono per lo più documenti, articoli, materiali già pubblicati sulla stampa interna¹⁸. Si tratta di dossier

¹⁵ Ad esempio: Centro Documentazione Agesci, *San Giorgio, un santo per gli scouts*, Vicenza, Tipografia Rumor S.p.A., 2000; Centro Documentazione Agesci, *La relazione capo – ragazzo negli scritti di Baden-Powell*, Vicenza, Tipografia Rumor S.p.A., 2002; Centro Documentazione Agesci, *Ambasciatori di pace “Oltre la guerra” negli scritti di Baden-Powell*, Vicenza, Tipografia Rumor S.p.A., 2002; Centro Documentazione Agesci, *Il buon cittadino Legge, civismo e legalità negli scritti di Baden-Powell*, Vicenza, Tipografia Rumor S.p.A., 2003; Centro Documentazione Agesci, *Robert Stephenson Smith Baden-Powell. Bibliografia completa delle opere in italiano e in inglese*, Vicenza, Tipografia Rumor S.p.A., 2003; Centro Documentazione Agesci, *Forti e pieni di salute. Salute e forza fisica negli scritti di Baden-Powell*, Vicenza, Tipografia Rumor S.p.A., 2004. Molto diffusa è la pubblicazione Centro Documentazione Agesci, “*Bevete la bell'aria di Dio*”. *Testi di B.-P. sull'educazione religiosa*, Vicenza, Tipografia Rumor S.p.A., 2001, da cui il successivo P. Dal Toso, *Bevete la bell'aria di Dio*, Roma, Editrice Fiordaliso, 2007. Per una diffusione a livello mondiale, Centro Documentazione Agesci – Conférence Internationale Catholique du Guidisme, “*Buvez le Bon Air de Dieu*” *Texts de B.-P. sur la formation religieuse*, 2006, pp. 1-42, in <www.wags.org> [ultimo accesso: 26/01/2024] e Centro Documentazione Agesci – Conférence Internationale Catholique du Guidisme – International Catholic Conference of Guiding – Conferencia Internacional Católica del Guidismo, *Drink in God's air. Texts by Lord Robert Baden-Powell on religious education*, 2007, pp. 1-53.

¹⁶ Cfr. Centro Documentazione Agesci, *In volo con Aquila Azzurra don Tarcisio Beltrame Quattrocchi*, Vicenza, Tipografia Rumor S.p.A., 2003; Centro Documentazione Agesci, *La nostra strada con Te. Le parole di Giovanni Paolo II agli scout*, Vicenza, Tipografia Rumor S.p.A., 2004; Centro Documentazione Agesci, *Legge e Promessa in padre Agostino Ruggi d'Aragona*, Vicenza, Tipografia Rumor S.p.A., 2005; Centro Documentazione Agesci, *Monsignor Ettore Cunial*, Vicenza, Tipografia Rumor S.p.A., 2005; Centro Documentazione Agesci, *Fondatori dell'ASCI. Mario di Carpegna e p. G. Gianfranceschi s.j.*, Vicenza, Tipografia Rumor S.p. a., 2006.

¹⁷ Tale obiettivo viene perseguito anche grazie anche alla stesura di alcune bibliografie riguardanti tematiche educative quali: coeducazione, età dei passaggi e cicli vitali, politiche economiche dell'Agesci, progressione personale.

¹⁸ Sono redatti i seguenti contributi: Centro Documentazione Agesci, *Palette che fanno la storia*, Roma, Happy Service, 2007; Centro Documentazione Agesci, «*L'iter dell'iter*». Do-

che arricchiscono la riflessione in relazione ai temi del progetto nazionale sui quali è impegnata l'Associazione¹⁹; un paio di testi raccolgono invece testimonianze scritte e orali²⁰. Queste ultime risultano interessanti nella prospettiva della Public History, in quanto consentono di cogliere la valenza educativa della proposta scout, ma anche l'incidenza del vissuto nella storia personale, facendone memoria. In questo senso potrebbero sollecitare altre ricerche a livello di storia locale dei gruppi scout in occasione della celebrazione di vari anniversari, evidenziando come alcune persone, grazie all'impegno maturato in particolare durante la formazione scout, abbiano offerto apporti significativi nel contesto socio politico nel quale si sono trovati a vivere. Tali testimonianze orali, racconti dell'esperienza scout vissuta da parte di "vecchi" capi sono un patrimonio che rischia di perdersi definitivamente se non viene trasmesso, diventando memoria collettiva "incarnata". La narrazione di queste microstorie locali può aprire significati inediti rispetto a quanto vissuto perché riletto con occhi nuovi riporta alla luce tracce, ricordi, suggestioni.

Inoltre, va rilevato che l'impegno nell'operazione di digitalizzazione dei materiali conservati è in funzione non solo della tutela dell'originale dall'usura del tempo o della frequente consultazione da parte degli utenti, ma anche della conoscenza e valorizzazione dei documenti stessi. In questo modo ne viene facilitato l'accesso e l'ampliamento della platea dei potenziali fruitori.

4. Dal Centro Documentazione al Centro Studi e Ricerche

Nel Consiglio generale del 2010 l'Agesci approva la proposta che prevede la cura della conservazione e valorizzazione del patrimonio storico (archivistico

cumenti sulla storia della formazione capi nello scautismo e nel guidismo cattolico italiano, Roma, Happy Service, 2008.

¹⁹ Cfr. Quaderni del Centro Documentazione Agesci, *Quando la politica incontra l'educazione. Le bibliografie del Centro Documentazione Agesci per il Progetto nazionale*, Roma, Edizioni Scout Fiordaliso, 2009; Quaderni del Centro Documentazione Agesci, *Non è solo stare insieme*, Roma, Edizioni Scout Fiordaliso, 2010; Quaderni del Centro Documentazione Agesci, *Scautismo nautico per ragazzi*, Roma, Edizioni Scout Fiordaliso, 2010; Quaderni del Centro Documentazione Agesci, *Tre parole per crescere. La Progressione Personale Unitaria e i suoi significati*, Roma, Edizioni Scout Fiordaliso, 2011; Quaderni del Centro Documentazione Agesci, *Scouting, uno stile per vivere le frontiere*, Roma, Edizioni Scout Fiordaliso, 2011; Quaderni del Centro Documentazione Agesci, *Il coraggio, la scelta, la responsabilità. Le sfide educative ed esistenziali per i giovani del ventunesimo secolo*, Roma, Edizioni Scout Fiordaliso, 2012; Quaderni del Centro Documentazione Agesci, *Laici nella Chiesa La natura ecclesiale dell'Agesci*, Roma, Edizioni Scout Fiordaliso, 2012.

²⁰ Cfr. Quaderni del Centro Documentazione Agesci, *Raccontare il gioco scout. Ventidue testimonianze dall'archivio orale dell'Agesci*, Roma, Edizioni Scout Fiordaliso, 2010; Quaderni del Centro Documentazione Agesci, *Raccontare il gioco scout. Testimonianze scritte dagli anni ottanta dell'Agesci*, Roma, Edizioni Scout Fiordaliso, 2011.

documentale, librario, iconografico, multimediale dello Scautismo e del Guidismo cattolico italiano) quale compito di livello nazionale, tramite il Centro Documentazione, struttura che sovrintende alla tenuta dell'Archivio storico dell'Asci, dell'Agi e dell'Agesci e ne assicura la permanenza, sotto il coordinamento di un Incaricato nominato.

La conservazione e la messa a disposizione agli associati della memoria storica dello Scouting e Guidismo cattolico italiano è diventata per l'Agesci – un impegno non solo verso tutti i soci ma anche verso la “conoscenza”, – verso la Chiesa italiana, il nostro paese e lo scoutismo mondiale. Si tratta [...] di [...] consolidare la cultura associativa in un contesto di ricambio dei capi [...] e offrire al mondo esterno la testimonianza di una storia ricca di valori e di esperienze di assoluto rilievo²¹.

Con tale intenzione nel 2016 nasce il Centro Studi e Ricerche, che su mandato del Comitato nazionale in stretta collaborazione con le Branche, l'Area metodologica e la Formazione capi, svolge attività di ricerca, studio e approfondimento nei settori di interesse dell'Associazione; promuove l'identità pedagogica, antropologica e spirituale dello Scautismo e Guidismo cattolico italiano in collegamento con altri centri anche locali e associazioni scout, con le realtà esterne interessate all'attività educativa sia cattoliche che laiche, con il mondo della ricerca pedagogica; valorizza la memoria storica dello Scautismo e Guidismo cattolico italiano promuovendo e diffondendo la conoscenza e fruizione del patrimonio culturale dell'Associazione; è osservatorio particolare e privilegiato di psicologia e pedagogia applicata nell'Associazione.

Mentre il Centro Documentazione cura o organizza la gestione dell'esistente patrimonio culturale, il Centro Studi e Ricerche valorizza il patrimonio culturale, con la finalità di essere a servizio e supporto delle strutture associative, soprattutto nazionali, in quanto luogo di ricerca e studio soltanto di carattere pedagogico generale e non di metodo o di formazione degli educatori. Prende avvio come struttura di esperti, capi – o ex capi – di esperienza, nel mondo accademico e scientifico, che conoscono lo Scouting, la sua pedagogia ed il suo metodo educativo, chiamati al servizio con un progetto o incarico *ad hoc*, definito nel tempo e negli obiettivi, senza alcuna rilevanza istituzionale, senza necessariamente comparire come autore e redattore o ricercatore; si fa carico della ricerca sistematica e rinnovata in campo pedagogico sulle attenzioni relative alle scelte del metodo nelle diverse Branche, dello studio permanente sulla realtà giovanile nella e attorno all'Agesci, della produzione di documenti pedagogici, ad uso delle comunità capi e degli adulti in Associazione. Il suo compito è così delineato:

²¹ Punto 9.4 *Conservazione della memoria associativa e istituzione dell'Icaricato/a al Centro documentazione*, «Scout Consiglio Generale 2010», 1, 20 febbraio 2010, p. 81. Nel breve testo si può leggere una sintesi dell'avvio e dei primi anni di attività del Centro Documentazione Agesci.

Scopo del Centro studi e ricerche dell'Agesci [...] un luogo di ricerca pedagogica; svolta anche o soprattutto da “ricercatori” che hanno, o hanno avuto, una personale e concreta esperienza di applicazione del metodo scout; un osservatorio permanente sul mondo infantile e giovanile, in quanto parte di una realtà associativa scout giovanile attiva e vitale nel campo metodologico educativo e pedagogico con una profonda sensibilità all'ascolto e osservazione; un luogo dove si fa memoria storica del vissuto culturale e pedagogico dell'Agesci, con l'obiettivo di renderla viva, cioè di custodire e far circolare in modo costante il patrimonio dello Scautismo tra i quadri; una struttura di servizio all'Associazione verso i suoi quadri, organi e responsabili che ne saranno unici committenti di ricerche e studi [...]; un possibile punto di riferimento e luogo di incontro e collegamento con altre associazioni scout, altri centri scout e con realtà esterne impegnate e/o interessate all'attività educativa sia confessionale (Azione Cattolica, Gioventù Aclista, Centro Studi per la Pastorale Giovanile CEI, Università cattoliche...), sia laiche (Università, Centri di ricerca, Redazioni di riviste del settore...), sapendo creare con alcune di esse un rapporto privilegiato e costante nel tempo; un possibile osservatorio particolare e privilegiato di psicologia e pedagogia applicata, considerando l'Associazione nel suo insieme come luogo di osservazione e laboratorio unico su problematiche di carattere giovanile, adolescenziale ed infantile e come tale di accreditarsi anche all'esterno; un luogo di produzione di pubblicazioni, frutto dei lavori di approfondimento svolti; potrà promuovere o supportare incontri e seminari su temi specifici inerenti l'educazione; se richiesto essere commissionato per la pubblicazione di articoli sulle riviste associative per capi²².

Negli ultimi due anni, l'Agesci ha ripreso la riflessione sulla funzione del Centro Studi e Ricerche interpretandola in riferimento alla necessità di poter disporre di un archivio storico dei documenti prodotti nei suoi cinquant'anni di attività, in particolare delle deliberazioni prese²³, in modo da poter ricostruire in maniera adeguata i passi che hanno portato all'approvazione, rispondendo così alle esigenze di quanti sono chiamati ad assumere le decisioni. Il più stretto rapporto espresso dalla dirigenza nazionale che intende avvalersi del supporto del Centro Studi e Ricerche grazie a lavori di ricerca a esso commissionati, non può esaurire il rilancio dello stesso.

Perché possa rispondere alle finalità tipiche di un Centro Studi e Documentazione e svolgere una funzione aperta a tutti, è necessario continuare a rendere fruibile e accessibile il patrimonio depositato anche ad altri potenziali utilizzatori e soggetti esterni all'Associazione.

5. Occasioni di Public History

La storia dell'Agesci si intreccia con quella dello sviluppo della presenza territoriale, che al momento vede solo qualche occasionale ricerca locale. Per que-

²² *Dal Centro Documentazione al Centro studi e ricerche AGESCI*, «Scout Consiglio Generale 2016» 3, 7 marzo 2016, p. 15.

²³ Cfr. nota n. 13.

sta ragione rintracciare e conservare, in particolare le fonti storiche mutuate dai gruppi, può contribuire a una conoscenza più approfondita “dall’interno” della storia vissuta dello Scoutismo.

Per esigenze di spazio presso la sede nazionale Agesci non possono essere raccolte, oltre a quelle già descritte, altre tipologie di materiali che invece trovano spazio presso Centri Documentazione a livello regionale²⁴. Si tratta di giornali rivolti ai capi educatori, libri, fascicoli, opuscoli pubblicati localmente in occasione di vari anniversari della fondazione di gruppo oppure profili di capi scout significativi per la loro testimonianza. Si trovano “quaderni di caccia”, con la programmazione delle attività rivolte ai ragazzi, diari, fotografie; vengono raccolti anche uniformi, fazzolettoni dei gruppi e distintivi a ricordo di eventi associativi promossi a livello nazionale, regionale o locale. Il tutto contribuisce a documentare il vissuto della proposta educativa scout, come si è modificata nel corso del tempo l’intenzionalità educativa così come l’evoluzione dell’immagine pubblica dello scoutismo. Sono memorie che rappresentano un patrimonio spesso invisibile di microstoria, di ordinaria quotidianità, che meritano attenzione per far acquisire consapevolezza del fatto che se oggi è possibile sperimentare in un determinato luogo la proposta educativa scout lo si deve a chi a suo tempo ha dedicato tempo, energie, risorse per avviarla.

Va riconosciuto che, pur con mezzi semplici, l’allestimento di alcune mostre realizzate localmente, anche con il supporto del Centro Documentazione, è proposto non solo come occasione per esporre oggetti collezionati da ammirare, ma anche con l’obiettivo di guidare il visitatore in un percorso conoscitivo grazie alla presenza di capi e alla proiezione di brevi filmati contenenti narrazioni, interviste, testimonianze. Nell’accompagnamento offerto è reso partecipe²⁵ in quanto la materialità di documenti esposti per presentare l’identità dell’Associazione e divulgarne la conoscenza storica provoca un’interazione coinvolgente il visitatore sollecitato a porre domande, chiedere chiarimenti circa la curiosità suscitata, approfondire qualche aspetto che lo interessa in particolare e offrire il proprio contributo alla luce dei suoi ricordi qualora, anche se per un breve tempo, abbia vissuto l’esperienza scout. Nel richiamare aspetti personali lo stesso visitatore partecipa in maniera attiva a co-costruire la storia in un dialogo con il presente.

Il Centro Studi e Documentazione potrebbe investire energie non solo nel creare le condizioni per accedere e fruire della conoscenza storica riguardante lo sviluppo locale della proposta scout, ma anche promuovere opportunità per partecipare alla co-costruzione della conoscenza stessa, per coinvolgere

²⁴ Sono attivi nelle seguenti regioni: Calabria, Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Liguria, Sicilia, Veneto.

²⁵ Cfr. G. Merlo, *Il museo dell’educazione: una nuova prospettiva di Public History per la formazione docente*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, p. 96.

nella preservazione della memoria, nella tutela e valorizzazione dell'esperienza educativa. Ad esempio, la raccolta di memorie autobiografiche incentrate sui ricordi del percorso formativo scout potrebbe aiutare a comprendere meglio quali aspetti della proposta educativa incidono maggiormente nel vissuto adulto. In questo modo viene alimentata una memoria collettiva, la cui costruzione contribuisce a rinsaldare i vincoli della comunità per una più profonda educazione alla cittadinanza attiva. In questa prospettiva la storia dei singoli incrocia quella del territorio. La conoscenza storica può intrecciare i bisogni formativi dell'ambiente sociale e le sfide che questo è chiamato ad affrontare, promuovendo riflessioni critiche che possono arricchire chi opera in contesti educativi, coinvolgendo quanti nella società civile possono essere interessati: ex scout, insegnanti, educatori. Stabilendo un rapporto con il contesto locale e incontrando le esigenze della società civile, si possono innescare sinergie nel promuovere la comprensione di problemi del presente attraverso la consapevolezza del passato e generare cambiamenti.

6. *Considerazioni conclusive*

Il Centro Documentazione Agesci è stato finora ed è ancora oggi a supporto dei suoi membri, soprattutto dei quadri associativi che talora chiedono di reperire materiali per approfondire qualche tematica di particolare interesse oppure di gruppi che ricercano documenti relativi alle loro origini in occasione della celebrazione di anniversari di fondazione. Oggi svolge i seguenti servizi: risponde a richieste di informazione bibliografica (anche con elaborazione di bibliografie a tema); fornisce il necessario materiale a supporto di ricerche, rielaborazioni e iniziative di studio sullo Scouting e Guidismo; supporta ed assiste l'elaborazione di tesi di laurea di argomento scout; sulla base dei censimenti storici Asci e Agi elabora dati per la ricostruzione della storia dei gruppi scout; su richiesta fornisce copia dei materiali, in formato cartaceo o elettronico (nel rispetto delle normative vigenti). Ha sede in piazza Pasquale Paoli, n. 18 a Roma; in osservanza ai vincoli derivanti dal riconoscimento da parte della Sovrintendenza del Lazio di archivio di interesse storico, è aperto al pubblico dal lunedì al venerdì dalle ore 9.00 alle 13.00 e dalle 14.00 alle 17.00.

Nel corso degli otto anni dalla sua costituzione, l'attività del Centro Studi e Ricerche è stata limitata a qualche sporadica occasione nel corso del centenario dello Scouting cattolico celebrato nel 2016. Finora, non pare aver raggiunto gli obiettivi che motivavano la sua costituzione e non sembra essere luogo di incontro e collegamento con altre associazioni non solo scout, ma anche con altre realtà esterne impegnate e/o interessate all'azione educativa, come delineato nelle finalità della sua costituzione. Probabilmente queste erano troppo ambiziose per un'Associazione costituita da volontari impegnati per

lo più direttamente nell'azione educativa con bambini, ragazzi e giovani, ma poco propensi a investire energie nella riflessione pedagogica, se non addirittura allergici perché spesso più interessati agli aspetti pratici – organizzativi che all'analisi critica, allo studio, alla ricerca.

Certamente, il rischio a cui più in generale l'Agesci si espone è quello di non riuscire a dare continuità nel custodire e valorizzare una storia che conta oltre cento anni di vita ed è significativa dal punto di vista educativo. Occorre che investa nel renderla pubblica, a disposizione di tutti, soprattutto promuovendo azioni di coinvolgimento e partecipazione attiva per arricchirla con il contributo di chi ne ha fatto parte e di chi interessato alle problematiche educative può sollecitare l'individuazione di nuove fonti e piste di ricerca.

Bibliografia

- Bandini G., Oliviero S. (eds.), *Public Histpry of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Centro Documentazione Agesci, *In volo con Aquila Azzurra don Tarcisio Beltrame Quartocchi*, Vicenza, Tipografia Rumor S.p.A., 2003.
- Chemotti S., La Rocca M.C. (eds.), *Il genere nella ricerca storica*, Padova, Il Poligrafo, 2015.
- Colaci A. (ed.), *I bambini e la società. Percorsi di ricerca storico-educativa*, Lecce, Pensa MultiMedia Editore, 2018
- Militello C., Noceti S. (eds.), *Le donne e la riforma della Chiesa*, Bologna, Edizioni Dehoniane, 2017.
- Quaderni del Centro Documentazione Agesci, *Quando la politica incontra l'educazione. Le bibliografie del Centro Documentazione Agesci per il Progetto nazionale*, Roma, Edizioni Scout Fiordaliso, 2009.
- Quaderni del Centro Documentazione Agesci, *Non è solo stare insieme*, Roma, Edizioni Scout Fiordaliso, 2010.
- Quaderni del Centro Documentazione Agesci, *Scautismo nautico per ragazzi*, Roma, Edizioni Scout Fiordaliso, 2010.
- Quaderni del Centro Documentazione Agesci, *Tre parole per crescere. La Progressione Personale Unitaria e i suoi significati*, Roma, Edizioni Scout Fiordaliso, 2011.
- Quaderni del Centro Documentazione Agesci, *Scouting, uno stile per vivere le frontiere*, Roma, Edizioni Scout Fiordaliso, 2011.
- Quaderni del Centro Documentazione Agesci, *Il coraggio, la scelta, la responsabilità. Le sfide educative ed esistenziali per i giovani del ventunesimo secolo*, Roma, Edizioni Scout Fiordaliso, 2012.
- Quaderni del Centro Documentazione Agesci, *Laici nella Chiesa. La natura ecclesiale dell'Agesci*, Roma, Edizioni Scout Fiordaliso, 2012.

Anna Debè*, Luca Des Dorides**

Tra parole e immagini: la valorizzazione del patrimonio storico-educativo
al Pio Istituto dei Sordi di Milano***

ABSTRACT: The Pious Institute for poor country deaf mutes of Milan was opened in 1854 and quickly gained fame and stability, allowing it to operate continuously for the education of the deaf until the early 1990s when school activities ceased. Today, the legacy of the institution has been taken up by a Foundation, which in recent years has promoted various initiatives to enhance its historical-educational heritage. Firstly, a project was carried out to arrange and catalog the library and then a significant part of the photographic materials has been organized and digitized. This essay focuses on presenting both the sources and the projects. Moreover, it aims to specify how the easier access to the heritage allows the engagement of a wide variety of potential users and particularly of the Italian deaf community, facilitated in the process of defining its linguistic and cultural identity through the knowledge of its own history.

KEYWORDS: Pious Institute for the Deaf of Milan, historical-educational heritage, public history of education, history of special education, XIX-XX century.

* Anna Debè è ricercatrice TD in Storia della pedagogia presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore. Tematiche d'interesse: in particolare, la storia dell'educazione speciale, con preciso riferimento all'educazione dei sordi e ai percorsi di formazione dei maestri delle scuole per disabili. ORCID: 0000-0003-0131-3706.

** Luca Des Dorides è professore a contratto presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Tematiche d'interesse: storia delle marginalità, con particolare interesse all'internamento manicomiale e alla sordità, e utilizzo di fonti visive nella ricerca storica. ORCID: 0000-0002-6982-4732.

*** L'articolo è frutto di un lavoro di ricerca condiviso, ma nello specifico i parr. 2 e 2.1 sono opera di A. Debè, mentre i parr. 3 e 3.1 sono di L. Des Dorides. Premessa e conclusioni sono state scritte congiuntamente.

1. Premessa

Negli ultimi decenni, diversi studiosi nel campo della storia dell’educazione speciale hanno accertato come i primi sviluppi dell’interesse pedagogico e didattico a favore dei sordomuti¹ in Italia siano da situarsi nell’Ottocento preunitario². In tale periodo, specialmente al centro e al nord della penisola presero forma svariati istituti specializzati, la cui fondazione era perlopiù da ricondurre all’operato di neonate congregazioni religiose e la cui sopravvivenza era garantita dal contributo economico di privati benefattori. All’interno di queste realtà, alcuni istitutori si impegnarono nell’elaborazione di un’accurata proposta didattica. Non per altro, a metà del secolo furono pubblicati sia manuali per l’insegnamento ai sordomuti, sia testi scolastici appositamente costruiti sulle esigenze dei non udenti³. Accanto a nomi del calibro di Severino Fabriani, Tommaso Pendola e Antonio Provolo, tra i primi educatori italiani dei sordi trova certamente posto anche quello di don Eliseo Ghislandi⁴.

Dal 1848 Ghislandi fu all’Istituto dei sordomuti di Milano, prima come maestro catechista e confessore e poi, tra il 1863 e il 1888, in qualità di direttore. Oltre che per il suo contributo alla didattica speciale, il sacerdote viene ricordato per aver promosso – insieme al conte Paolo Taverna e ad altri benefattori – la fondazione del Pio Istituto sordomuti poveri di campagna di Milano nel 1854. Sorto come luogo di accoglienza dei sordi indigenti, dal 1855 alla sua direzione fu posto il giovane sacerdote Giulio Tarra, il cui investimento sui metodi d’insegnamento rese la struttura un punto di riferimento in Italia e all’estero⁵. Non a caso, nel settembre 1880 si svolse proprio a Milano il Congresso internazionale dei maestri dei sordomuti, alla cui presidenza fu posto

¹ Il termine “sordomuto”, sostituito dall’espressione “sordo” in tutte le disposizioni vigenti dalla legge 95 del 2006, è usato nella presente pubblicazione per fedeltà al dato storico.

² In particolare, si rimanda all’opera collettanea curata da R. Sani, *L’educazione dei sordomuti nell’Italia dell’800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2008. Si citano anche gli studi di M. Gecchele ivi contenuti, ossia *Origini e primi sviluppi dell’Istituto Nazionale per i Sordomuti di Milano; L’istituto “privato” e “vescovile” per i sordomuti di Trento; L’abate Antonio Provolo e l’istruzione dei sordomuti a Verona*, pp. 111-169; 293-344; 345-380. Infine, si rimanda ad alcuni lavori di M.C. Morandini: *La conquista della parola: l’educazione dei sordomuti a Torino tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2010; *L’educazione dei sordomuti a Genova nell’Ottocento*, «History of Education & Children’s Literature», 9, 2, 2014, pp. 311-335 e *L’educazione dei sordomuti: il lungo cammino verso l’inclusione*, in M. Gecchele, P. Dal Toso (eds.), *Educare alle diversità. Una prospettiva storica*, Pisa, Edizioni ETS, 2019, pp. 137-146.

³ Sul tema si veda M.C. Morandini, *I manuali per l’educazione dei sordomuti: i testi di lingua e di istruzione religiosa*, in P. Bianchini (ed.), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, SEI, 2010, pp. 139-165.

⁴ Cfr. R. Sani, *Ghislandi Eliseo*, in *Dizionario Biografico dell’Educazione*, diretto da G. Chiosso e R. Sani, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, vol. I, p. 644.

⁵ Su Tarra si veda C. Perini, *Vita di Giulio Tarra*, Milano, G.B. Messaggi, 1896 e A. Debè, «Fatti per arte parlanti». *Don Giulio Tarra e l’educazione dei sordomuti nella seconda metà dell’Ottocento*, Milano, EDUCAtt, 2014.

don Tarra. In quell'occasione, gli educatori convenuti dichiararono, seppure non unanimemente, la necessità di accordare nelle pratiche didattiche la preferenza al metodo orale puro, poiché considerato il solo canale a consentire la reale integrazione sociale dei non udenti⁶. Tra i più strenui sostenitori di tale metodo vi era il direttore del Pio Istituto, il quale già dal 1870 aveva scelto per i suoi allievi il completo abbandono di ogni forma di gestualità⁷.

Fu così che, sulla scia dell'operato di don Tarra e di coloro che gli subentrarono, l'Istituto milanese proseguì nella sua opera, con l'accortezza di aggiornare la propria proposta formativa secondo i più ampi mutamenti scolastici, pedagogici, socio-culturali e politici che progressivamente si verificavano. Un momento di forte crisi intervenne dapprima alla fine degli anni Sessanta del Novecento, in linea con le spinte anti-autoritarie e anti-segreganti del tempo, e poi nel decennio seguente, segnato dalle leggi sull'integrazione scolastica, che sancirono un nuovo modo di concepire l'istruzione degli alunni con disabilità⁸. Il Pio Istituto continuò a erogare la sua attività didattica sino a inizio anni Novanta, quando fu avviato un graduale processo di conversione amministrativa che ha portato l'Ente a qualificarsi quale Fondazione⁹.

Oggi, a 170 anni dalla sua inaugurazione, la Fondazione Pio Istituto dei Sordi di Milano opera in continuità con la *mission* originale, promuovendo e sostenendo interventi di solidarietà sociale a favore dei non udenti¹⁰. Nel contempo, essa pone particolare attenzione alla salvaguardia del suo passato tramite la valorizzazione del patrimonio storico-educativo. Proprio per tale ragione, negli ultimi anni la Fondazione ha realizzato diverse iniziative volte a garantire non solo un'adeguata tutela di tale patrimonio, ma anche l'accesso alle fonti a un'ampia gamma di fruitori, secondo le finalità applicative della *public history of education*¹¹. Nel presente saggio, pertanto, si intende dare brevemente conto della tipologia e consistenza del materiale storico del Pio

⁶ Cfr. A. Debè, “S'ha a dare la parola al sordomuto?”. *Il confronto sul metodo orale al Congresso di Milano del 1880*, «Nuova Secondaria» 34/10, pp. 32-33.

⁷ Cfr. Ead., «Fatti per arte parlanti», cit., pp. 37-47.

⁸ Cfr. S. Polenghi, *The History of Educational Inclusion of the Disabled in Italy*, in *Oxford Research Encyclopedia of Education*, ultimo aggiornamento: 28 Giugno 2021, URL: <<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1608>> [ultimo accesso: 18/02/2024].

⁹ Al momento di licenziare questo contributo, si registra la conversione statutaria della Fondazione in Ente Filantropico. Sulla storia del Pio Istituto si veda M.T. Castelli, *Il Pio Istituto sordomuti di Milano. Cenni storici*, Milano, NED, 1983 e F. Fusina, *Il Pio Istituto sordomuti poveri di campagna di Milano e don Giulio Tarra (1854-1889)*, in Sani (ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800*, cit., pp. 251-292.

¹⁰ Per conoscere i progetti già realizzati o in corso di realizzazione si veda il sito della Fondazione, URL: <<https://www.pioistitutodeisordi.org/>> [ultimo accesso: 18/02/2024].

¹¹ Ci si limita a rimandare a G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019; F. Herman, S. Braster, M.M. Del Pozo (eds.), *Exhibiting the Past. Public Histories of Education*, Berlin, De Gruyter Oldenbourg, 2022 e G. Bandini, *Public History of Education. A Brief Introduction*, Firenze, Firenze University Press, 2023.

Istituto, per poi soffermarsi sulle succitate iniziative, con l'obiettivo di portarne alla luce gli obiettivi di fondo e i significati più intrinseci.

2. Il patrimonio librario del Pio Istituto

La Fondazione Pio Istituto dei Sordi di Milano può vantare un patrimonio librario pari a circa 1.500 volumi, suddivisi tra monografie e periodici. Si tratta di un ricco materiale che risale prevalentemente al XX secolo, sebbene vi siano anche testi di epoche sia precedenti che successive.

Una cospicua parte della biblioteca è riservata a pubblicazioni che contribuiscono a delineare la vicenda storica dell'Ente. Per conoscere tanto gli aspetti gestionali e istituzionali, quanto questioni di carattere pedagogico e didattico, una fonte importante è quella dei *Rendiconti*, dati alle stampe più o meno annualmente nei primi cinque decenni di attività dell'Istituto¹². Ad affiancarli vi sono poi testi che raccolgono notizie su specifici eventi, quali anniversari, saggi scolastici, ricorrenze e commemorazioni di varia natura, che proiettano il lettore nella quotidianità della vita in struttura¹³. Un contributo particolare nell'indagare la “scatola nera” dell'istituzione è fornito dalla rivista *Giulio Tarra*, la cui pubblicazione fu avviata nel 1891 da don Luigi Casanova, secondo direttore dell'Ente, e i cui numeri, arrivati ai nostri giorni, sono integralmente conservati dalla Fondazione¹⁴.

Assai rilevanti sono poi i circa 50 volumetti a firma di don Tarra. Tra questi, si ricorda *Cenni storici e compendiosa esposizione del metodo seguito per l'istruzione dei sordo-muti poveri d'ambo i sessi della Provincia e Diocesi di Milano*, che il sacerdote donò ai partecipanti italiani e stranieri convenuti a Milano per il già citato Congresso del 1880, rendendo così possibile la conoscenza e diffusione oltralpe dell'approccio metodologico da lui adottato. A raccontare la decennale attività a favore dei sordomuti vi sono poi ulteriori suoi scritti, nei quali alla descrizione degli accadimenti verificatesi nell'Ente egli affianca gli

¹² Il primo di questi rendiconti è datato 1855: *Cenni sui sordo-muti nelle Province di Milano e finitimi e rendiconto a tutto l'anno 1854 della Commissione Promovitrice la loro educazione*, Milano, tip. Boniardi-Poglianì.

¹³ Si cita, ad esempio, *Prospetto per il pubblico saggio dell'anno scolastico 1881-82 del convitto femminile in Milano*, Milano, tip. S. Giuseppe, 1882; *Festa in omaggio ai benefattori e protettori del Pio Istituto per le sordomute povere di campagna educate dalle Madri Canossiane in via Chiusa n. 9. 16 maggio 1907*, Milano, Fratelli Lanzani, 1907.

¹⁴ Tra le altre riviste conservate dal Pio Istituto, si ricorda «Dell'educazione dei sordomuti in Italia», avviata nel 1872 da T. Pendola, fondatore nel 1828 dell'Istituto dei sordi di Siena, e divenuta principale spazio di riflessione sulla questione dei metodi di insegnamento. Sono altresì raccolti tutti i numeri della «Rivista di pedagogia emendatrice per l'educazione dei sordomuti e degli anormali affini» e parte de «L'Infanzia Anormale», periodici entrambi pubblicati dal 1907 a Milano per accogliere il dibattito sull'educazione dei soggetti con differenti disabilità.

esiti delle accurate indagini e riflessioni svolte in merito alla pratica didattica¹⁵. Si contano, inoltre, pubblicazioni di Tarra nell'ambito dell'editoria scolastica ed educativa, pensate per i fanciulli sordi, ma nei fatti destinate a ricevere un'ottima accoglienza anche tra gli allievi udenti della scuola pubblica¹⁶. Come sottolinea Maria Cristina Morandini, la duplice categoria di beneficiari è da collegare alla scelta di favorire l'insegnamento della parola, da intendersi quale elemento volto a «ridurre, almeno in parte, la distanza tra gli alunni normodotati e quelli affetti da sordità»¹⁷. Molto apprezzate furono le sue *Letture graduate al fanciullo italiano* di Tarra, pubblicate nel 1864, ristampate in ventotto edizioni e adottate dalla scuola italiana almeno sino agli albori del nuovo secolo. Alcune edizioni e ristampe delle *Letture* sono conservate dalla biblioteca¹⁸. Meritano poi di essere ricordati i volumi del sacerdote con riflessioni di natura religiosa, finalizzati a sostenere nei bambini una fede capace di portare buoni frutti nel quotidiano e, dunque, non dogmatica e astratta¹⁹.

La biblioteca del Pio Istituto non si esaurisce nei volumi inerenti all'Ente stesso, bensì ricomprende anche una vasta gamma di scritti che consentono di addentrarsi nelle vicende educativo-istituzionali di altri istituti italiani per sordi. Il fondo più numeroso è quello inerente all'Istituto Nazionale dei Sordomuti di Milano. Vi sono infatti una quarantina di volumi che riguardano la sua storia e i suoi protagonisti, spesso pubblicati da celebri educatori e insegnanti che svolsero un incarico nella struttura²⁰. Si contano altresì pubblicazioni relative all'Istituto "Gualandi" di Firenze, al "Pendola" di Siena, al "Silvestri" di Roma e al "Gualandi" di Bologna, oltre che testi scritti da grandi istitutori, medici, filantropi, che operarono tra Otto e Novecento in differenti realtà della penisola (tra cui Giuseppe Bagutti, Giovanni Battista Ceroni, Pasquale Fornari, Giulio Ferreri²¹, Antonio Hecker e Carlo Perini, per citare i più noti).

¹⁵ Ci si limita a rimandare a *Della semplicità del modo di insegnare la lingua nazionale ai sordo-muti fatti per arte parlanti*, Milano, Tipografia Editrice Lombarda, 1877.

¹⁶ *Racconti d'una madre a' suoi figli*, Milano, Messaggi, 1867; *Serate Liete. Novelle e poesie dilettevoli ad uso dei giovinetti d'ambo i sessi*, Milano, Cigliati, 1885; *Cent'una storielle al focolare*, Milano, Libreria di Paolo Carrara, s.d.

¹⁷ Morandini, *I manuali per l'educazione dei sordomuti*, cit., p. 151.

¹⁸ Sulle *Letture graduate* cfr. A. Ascenzi, R. Sani, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, Vol. I, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 159-161.

¹⁹ *Il conforto. Preghiere semplici ad uso dei giovinetti e del popolo cristiano di rito ambrosiano*, Milano, tip. S. Giuseppe, 1878; *Prime notizie di storia sacra, di religione e di morale. Lezioncine fatte pei sordomuti*, Milano, ed. S. Bernardino, 1880; *La via ai sacramenti della penitenza, dell'eucarestia e della cresima cogli esercizi del cristiano quotidiani e festivi per ben disporsi a riceverli*, Milano, P. Clerc, 1887.

²⁰ Ad esempio G.B. Ceroni, *Il Regio Istituto Nazionale pei Sordomuti in Milano da la sua fondazione, come Imperial Regio Istituto, ne l'opera importante del suo primo direttore Giuseppe Bagutti da Rovio*, Milano, Bocca, 1900.

²¹ In particolare, si ricorda il fondamentale scritto di Ferreri dal titolo *Disegno storico dell'educazione dei sordomuti*, Milano, Tip. Cooperativa, 1917. Ferreri fu tra i primi studiosi a ripercorrere le vicende storiche dell'istruzione dei sordi.

Per concludere, è necessario sottolineare come la Fondazione sia attenta ad ampliare continuamente il suo patrimonio librario con testi contemporanei sul tema della sordità, affrontato secondo diverse prospettive. In tal senso, un efficace e costante canale di raccolta è rappresentato dal premio “Don Giulio Tarra: ricerche e studi per la sordità”. Istituito nel 2015, in occasione del 160° anniversario della fondazione del Pio Istituto, grazie alla collaborazione con il Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali dell’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, esso ha l’obiettivo di premiare studiosi e ricercatori che hanno pubblicato indagini scientifiche di riconosciuto valore o hanno brevettato app/software e strumenti di utilità sociale.

2.1 *La valorizzazione della biblioteca*

Oltre che alla conservazione e tutela del proprio patrimonio storico-educativo, l’operato della Fondazione mira anche all’implementazione di iniziative per promuoverne la conoscenza all’esterno. Per tale ragione, a partire dal 2015 è stato avviato un progetto di sistemazione del materiale bibliotecario e costruzione di un catalogo informatico, affidato ad Anna Debè²². Se il primo passaggio ha richiesto il riordinamento delle pubblicazioni e la creazione di un sistema di segnatura volto ad agevolare l’individuazione dei singoli volumi, la catalogazione ha invece implicato l’organizzazione di una banca dati elettronica contenente i dati identificativi di ogni singolo testo²³. Successivamente, con il supporto di un esperto informatico è stato costruito un software personalizzato, che rispecchia le caratteristiche dei principali OPAC (*On-line public access catalogue*) italiani e che si adeguà alle specificità della biblioteca del Pio Istituto. Tale software è liberamente consultabile sul sito web della Fondazione, consentendo così al fruttore di individuare un testo di interesse sia tramite una ricerca semplice per parole chiave, sia attraverso una più dettagliata ricerca avanzata²⁴.

Un secondo progetto sostenuto dalla Fondazione riguarda invece la pubblicazione di una serie di biografie intorno ai protagonisti della sua storia. La sistemazione del materiale bibliotecario ha ovviamente agevolato la stesura dei testi, sebbene il primo di questi, intitolato “*Fatti per arte parlanti*”. Don

²² È doveroso sottolineare il prezioso supporto fornito a beneficio di tale progetto da Giuseppe Del Grosso, ex studente del Pio Istituto e Benemerito della Fondazione, che si è occupato anche di rilegare alcuni volumi deteriorati.

²³ Nello specifico, sono state inserite le seguenti informazioni: titolo, autore, luogo e anno di edizione, casa editrice, collana, lingua di pubblicazione, estensione, livello bibliografico, tipo di documento, note.

²⁴ URL: <<https://www.pioistitutodeisordi.org/biblioteca/index.php>> [ultimo accesso: 18/02/2024].

Giulio Tarra e l'educazione dei sordomuti nella seconda metà dell'Ottocento, a cura di Anna Debè, sia stato pubblicato nel 2014, ovvero ancor prima della creazione dell'OPAC. Se tale libro è incentrato sul primo e più noto direttore dell'Ente, nel 2018 Carlotta Frigerio ha invece dato alle stampe il volume *Paolo Taverna. Il conte amico dei sordomuti (1804-1878)*, dedicandolo al politico e filantropo che si spese alacremente a favore dell'apertura del Pio Istituto e ne fu benefico sostenitore. Sempre Frigerio nel 2020 ha pubblicato un libro dal titolo *Felice Carbonera: "vero maestro-educatore dei sordomuti"* (1819-1881). Oltre a essere stato un apprezzato pittore, Carbonera è conosciuto perché fu tra i primi maestri dell'Ente. Sordo sin dalla nascita, egli strinse una solida amicizia con don Tarra, a cui insegnò il linguaggio mimico-gestuale. È invece del 2023 il testo di Veronica Fonte su *L'opera delle Canossiane a favore delle sordomute. Madre Teresa Bosisio al Pio Istituto dei Sordi di Milano (1883-1964)*, che verte sulla quarta direttrice della sezione femminile, nonché – più ampiamente – sulla famiglia religiosa a cui ella era legata e che si è largamente dedicata all'educazione delle fanciulle sorde fin dalla prima metà dell'Ottocento. A breve, sarà dato alle stampe anche un volume sul già citato don Eliseo Ghislandi, ancora una volta a cura di Carlotta Frigerio, e si sta lavorando alla programmazione delle future pubblicazioni.

Tutti i libri, editi con la casa milanese EDUCatt, sono stati tratteggiati a partire dalla consultazione del fondo bibliotecario del Pio Istituto e di ulteriore congrua bibliografia, nonché tramite l'analisi di diversa documentazione archivistica, specie proveniente dal fondo “Pio istituto sordomuti poveri di Milano (1457-1946)” conservato dall'Archivio di Stato di Milano²⁵. In generale, le autrici si sono soffermate su due aspetti complementari: da un lato, i testi sono stati costruiti nel rispetto dei rigorosi canoni dell'indagine storica; dall'altro lato, ci si è assicurati di utilizzare un linguaggio semplice e uno stile facilmente accessibile a un ampio pubblico. L'intento di tale operazione è stato e continua a essere quello di permettere a tutti, e in particolare alla comunità sorda, di potere accedere alla conoscenza di una storia che, diversamente, rischierebbe di rimanere riservata a pochi.

3. *L'archivio fotografico del Pio Istituto dei Sordi di Milano*

Come accennato in precedenza, la storia del Pio Istituto è da ricondursi alla fase iniziale del processo di costruzione dell'istruzione per sordi in Italia e si riflette oggi in un patrimonio di beni culturali assai diversificato composto

²⁵ Il fondo ricomprende documenti di varia natura, perlopiù di carattere amministrativo e finanziario. Nel maggio 2017 l'Archivio di Stato ha realizzato la mostra documentaria “Fuori dal silenzio... i sordomuti ai saggi di recitazione” a cura di M. Bortolotti e A. Cassetto.

da edifici storici, documenti archivistici, beni librari, opere d'arte, materiali scolastici e diverse migliaia di stampe fotografiche. Un patrimonio eterogeneo, giunto a noi sostanzialmente intatto grazie alla continuità istituzionale mantenuta dall'Ente anche in seguito al progressivo esaurirsi degli istituti speciali per sordi²⁶.

Dal 2019 l'impegno della Fondazione nella valorizzazione del proprio patrimonio storico-documentario si è rivolto all'archivio fotografico conservato presso la sede di via Giasone del Maino²⁷. Si tratta di uno dei pochissimi fondi fotografici sull'istruzione dei sordi ad aver mantenuto quei vincoli archivistici e quei legami con le altre componenti del patrimonio documentario afferente al soggetto produttore che ne completano la comprensibilità e l'usabilità²⁸. Questo aspetto risulta fondamentale se si considera l'utilizzo delle fonti fotografiche in termini diversi dal semplice uso illustrativo, che tende a relegarle al ruolo di corredo visivamente per ricerche portate avanti con altre fonti. Se negli anni '80 la denuncia di Giuseppe Ortoleva circa «il difficile rapporto» fra storici e fotografia sottolineava un fenomeno più che reale²⁹, oggi, grazie anche ai numerosi progetti di riordino e digitalizzazione, l'indagine storica può e deve utilizzare le fotografie come fonti per la ricerca. Occorre però resistere alla tentazione di correre direttamente ai contenuti delle foto per porsi, invece, domande sul soggetto produttore, i suoi intenti e l'utilizzo fatto delle diverse immagini. Sono domande la cui risposta si trova in materiali altri rispetto alla foto stessa e sono per questo in grado di offrire una visione orientata alla foto come oggetto prodotto e utilizzato. Si può, in definitiva, esprimere la convinzione che il valore documentale delle fotografie debba anche fare riferimento alla sua dimensione di oggetto fornito di determinati vincoli archivistici:

Se le fotografie prese singolarmente potrebbero facilmente appartenere a un ambito privato di memoria personale o di una ristretta comunità, o al contesto più ridotto per esempio di una classe o di un istituto scolastico, dal momento del loro inserimento nel preciso spazio dell'album fotografico, hanno perso l'aderenza al loro originario progetto, divenen-

²⁶ A tal proposito cfr. A. Mura, *Gli istituti speciali per sordi: dal primo dibattito metodologico agli sviluppi per l'integrazione in Italia*, «L'integrazione scolastica e sociale», 11, 5, 2012, pp. 474-480; S. Maragna, *La sordità: educazione, scuola, lavoro e integrazione sociale*, Milano, Hoepli, 2000, pp. 77-98.

²⁷ Il progetto di riordino, finanziato dalla Regione Lombardia e dalla Fondazione Pio Istituto dei Sordi di Milano, è stato realizzato da Luca Des Dorides, Francesca Di Meo e Daniela Pacchiana.

²⁸ Il declino delle scuole per sordi in seguito alla legge 517/77 ha determinato, tra le altre cose, la scomparsa di ingenti patrimoni documentari o, comunque, la perdita di quella continuità nella conservazione e di quei vincoli archivistici che sostanziano la differenza fra un archivio e una raccolta documentaria. A riguardo cfr. E. Lodolini, *Archivistica: principi e problemi*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

²⁹ Cfr. G. Ortoleva, *Una fonte difficile. La fotografia e la storia dell'emigrazione*, «Altreitalie», 5, 1991, pp. 123-124.

do parte di un discorso unitario che, cosciente della sua futura fruizione pubblica [...], è da valutare oggi in relazione a tale contesto³⁰.

La documentazione conservata nel fondo fotografico del Pio Istituto dei Sordi è composta da oltre 5.000 scatti, di cui circa 4.000 condizionati in album, quindi forniti di datazioni almeno sommarie con didascalie e informazioni di contesto, e i restanti rinvenuti sciolti o condizionati in contenitori spesso privi di indicazioni utili alla contestualizzazione.

L'obiettivo del progetto di riordino, avviato nel 2019 e ancora in corso, è quello di catalogare, corredare con la scheda F elaborata dall'ICCD e rendere disponibili online le circa 4.000 foto condizionate negli album³¹. Le fotografie, costituite prevalentemente da stampe in bianco e nero alla gelatina ai sali d'argento, cui si aggiungono un ristretto numero di aristotipi e alcune stampe cromogeniche più recenti, documentano la vita dell'istituzione e delle persone che ne facevano parte dalla fondazione fino agli anni '60 e '70 del Novecento, costituendo un insieme utile a ricostruire tanto la vita quotidiana che le culture soggiacenti lo sguardo istituzionale che quelle foto ha prodotto.

Le opere fotografiche sono state catalogate secondo gli standard della scheda F, uno strumento descrittivo pensato per un uso specialistico ma che ha rappresentato un importante momento di crescita per gli studi sulla fotografia ed è riuscito a tenere insieme l'esigenza di descrivere le foto nella loro duplice natura di bene culturale e di documento³². Successivamente le foto sono state digitalizzate e inserite, insieme alle schede catalogografiche, nella piattaforma del Sistema Informativo dei Beni Culturali – SIRBeC, un sistema cooperativo che fa capo a una banca dati centrale direttamente gestita da Regione Lombardia e in cui oltre duemila tra complessi archivistici e database condividono dati sui diversi beni culturali presenti sul territorio che vengono descritti mediante sistemi in grado di consentire l'incrocio di dati fra tipologie diverse di bene culturale³³.

³⁰ I. Zoppi, *Gli album fotografici dell'archivio storico INDIRE. Memorie scolastiche degli anni Quaranta e archiviazione*, «RSF – Rivista di storia della fotografia», 4, 2016, p. 91.

³¹ Al 2023 sono state inserite nella piattaforma del Sistema Informativo dei Beni Culturali della Regione Lombardia 752 opere fotografiche e oltre 800 schede catalogografiche.

³² La scheda F-ICCD è un insieme di metadati multilivello che accorda informazioni di varia natura su ogni singola foto in 17 paragrafi e circa 270 tra campi e sottocampi riguardanti diversi punti di interesse di una foto come il soggetto ritratto, i materiali e le tecniche utilizzate, l'autore, il committente etc. Per maggiori informazioni si vedano le norme di compilazione pubblicate dall'Istituto Centrale per il Catalogo e la Documentazione e in particolare l'introduzione di E. Berardi, URL <: www.iccd.beniculturali.it/getFile.php?id=9136 [ultimo accesso: 18/02/2024].

³³ Cfr. E. Minervini, *Le occasioni della rete*, in G. Guerci (ed.), *Archivi fotografici italiani on-line*, Milano, Museo di Fotografia Contemporanea, 2007.

3.1 *La valorizzazione dell'archivio fotografico*

Nel 2022, dopo la pubblicazione delle prime schede e la messa a disposizione delle foto in formato digitale, il lavoro di catalogazione è stato accompagnato da un crescente numero di azioni volte a mettere in relazione l'archivio con la comunità sorda e le persone interessate al mondo della scuola, dell'educazione speciale e della sordità. Tra queste si segnalano gli approfondimenti tematici all'interno del polo Lombardia Beni Culturali, accessibili tramite testo scritto e video in lingua dei segni italiana, curati da Luca Des Dorides e realizzati da Carlo De Biase nel 2022³⁴; l'inserimento nel Censimento degli archivi e delle raccolte fotografiche in Italia del Ministero della Cultura nel 2022³⁵; la realizzazione da parte degli studenti del liceo artistico Caravaggio di Milano, ospitato in uno dei vecchi edifici del Pio Istituto, di un progetto artistico-documentario sulla storia della loro scuola a partire dalle fotografie disponibili sul portale nel 2023; la presentazione dell'archivio alla comunità sorda internazionale al XIX Congresso della Federazione mondiale dei sordi nella Repubblica di Corea a cura di Luca Des Dorides e Francesca Di Meo nel luglio 2023.

L'iniziativa più importante è però prevista per il 2024 quando, in occasione dei festeggiamenti per i 170 anni di vita del Pio Istituto, verrà realizzata una mostra fotografica con l'utilizzo di realtà aumentata e contenuti multimediali che avrà come obiettivo quello di produrre un nuovo sguardo sugli album istituzionali catalogati nel triennio precedente³⁶. La mostra prevede di assumere un punto osservazione il più possibile ad altezza studente, guardando alla scuola come spazio sociale delle relazioni. Si farà quindi ampio ricorso alla collaborazione con ex alunni e persone che hanno vissuto il periodo delle scuole speciali, anche avvalendosi delle testimonianze orali raccolte nel corso degli anni da Des Dorides e Di Meo per i progetti “Ti segno la storia” e “The Sign-Hub”³⁷.

Proprio questo tentativo trovare nuovi significati nel patrimonio fotografico rappresenta un percorso ambizioso e stimolante di condivisione pubblica del proprio passato ed è intimamente legato alla natura stessa delle fonti fotografiche. Si tratta di fonti ambigue, “ingannevoli”, per dirla con Alfonso Migne-

³⁴ URL: <www.lombardiabeniculturali.it/blog/percorsi> [ultimo accesso: 18/02/2024].

³⁵ URL: <www.censimento.fotografia.italia.it/archivi/pio-istituto-dei-sordi> [ultimo accesso: 18/02/2024].

³⁶ La mostra verrà prodotta dalla Fondazione Pio Istituto dei Sordi di Milano e realizzata in collaborazione con Scuole Civiche di Milano – Fondazione di partecipazione e Rataplan snc.

³⁷ “Ti segno la storia” è un progetto dell'Istituto Centrale per gli Archivi finalizzato alla creazione della prima *digital library* con interviste biografiche a persone sordi che hanno vissuto le scuole speciali (URL: <<https://tiraccontolastoria.cultura.gov.it/>> [ultimo accesso: 18/02/2024]); “The Sign-Hub” è un progetto Horizon 2020 che prevedeva, tra le altre cose, la raccolta di interviste biografiche a persone sordi italiane nate entro il 1950 (<URL: <https://thesignhub.eu/digital-archive/digital-archive-main/>> [ultimo accesso: 18/02/2024]).

mi³⁸, che nella loro estrema poliedricità, sembrano in grado di mostrare tutto ma «non possono spiegare niente»³⁹. Di fronte a queste spinte contraddittorie, appare convincente l'idea di rifarsi a quell'etica della visione proposta da Pierre Bourdieu secondo la quale una fotografia non sarebbe contrassegnata solo dallo sguardo del suo autore ma anche, forse soprattutto, dall'orizzonte di senso della società che la rende possibile e dal particolare ethos che assume come oggetto osservato⁴⁰. È a partire da questa consapevolezza che acquista importanza «il gesto di mettere da parte, di raccogliere, e quindi di trasformare i pezzi in “documenti”»⁴¹ che nell'archivio del Pio Istituto consiste nell'atto istituzionale di creare gli album oggetto della mostra.

Ma qual è la direzione di sguardo assunta negli album? E soprattutto: se il documento acquisisce significati in funzione delle logiche d'uso che se ne fanno, è possibile pensare logiche nuove che facciano emergere significati diversi? Rispondere a queste domande significa operare in direzione di un cambiamento di prospettiva estremamente rilevante nel discorso storico sull'istruzione dei sordi in Italia e, per certi versi, un allineamento a tendenze già in atto nella storia dell'infanzia e dell'istruzione. L'accorpamento delle foto negli album e l'aggiunta delle didascalie che le accompagnano è uno sguardo dall'alto teso a sottolineare l'impegno dell'Istituto e il suo funzionamento esemplare attraverso la messa in mostra degli spazi, di alcuni aspetti della vita scolastica e dell'applicazione delle metodologie pedagogiche considerate le più avanzate dai suoi direttori. La ricchezza di un archivio fotografico, però, come scrive Tiziana Serena, non risiede tanto nell'abbondanza del materiale contenuto quanto, piuttosto, nelle domande che sappiamo porgli e che ci permettono di estrarne significati sempre nuovi⁴². Ed è proprio la necessità di porre nuove domande che allineano questo lavoro a tendenze in atto nella storia della scuola.

Già da diversi anni, infatti, è maturata la consapevolezza che la storia della scuola non coincida con quella delle idee pedagogiche o delle istituzioni educative e nemmeno con la storia sociale dell'insegnamento⁴³. Gli storici hanno quindi iniziato a indagare tanto le rappresentazioni che le varie agenzie sociali hanno costruito nel corso dei secoli quanto le esperienze concretamente

³⁸ Cfr. A. Mignemi, *Lo sguardo e l'immagine: la fotografia come documento storico*, Milano, Boringhieri, 2003.

³⁹ Cfr. S. Sontag, *Sulla fotografia*, Torino, Einaudi, 1978, p. 22.

⁴⁰ P. Bourdieu, *La fotografia: usi e funzioni sociali di un'arte media*, Rimini, Guaraldi, 1971.

⁴¹ T. Serena, *L'archivio fotografico: possibilità, derive, potere*, in A.M. Spiazzi, L. Maioli, C. Giudici (eds.), *Gli archivi fotografici delle soprintendenze: storia e tutela. Territori veneti e limitrofi. Atti della giornata di studi (Venezia, 29 ottobre 2008)*, Crocetta del Montello, Terra Ferma Edizioni, 2010, p. 104.

⁴² Ivi, p. 125.

⁴³ Cfr. D. Julia, *Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa. Per una storia comparata delle culture scolastiche*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 3, 1996, pp. 119-147.

vissute⁴⁴. Questi nuovi percorsi hanno spostato l'accento sui contesti, sugli spazi dell'educare e sulle pratiche, sia esplicite che latenti, soggiacenti al funzionamento dell'ecosistema in cui era immersa l'infanzia. Tale nuovo fronte d'indagine ha rivolto la sua attenzione anche alle fotografie⁴⁵, che consentono di vedere i bambini immersi in quegli spazi e quella materialità della scuola di cui si cerca di ricostruire la reale essenza. Insieme alle foto si è rivolta crescente attenzione a quel complesso di fonti soggettive che prende il nome di *ego-documents*⁴⁶ – memorie individuali, diari, biografie e testimonianze orali – che ci aiutano a includere direzioni di sguardo diverse da quelle accademiche. L'obiettivo è quello di allargare le prospettive euristiche verso una storia che abbia il coraggio di guardare al vissuto degli studenti.

Qualcosa di simile sta accadendo per la storia delle persone sordi, dove una tradizione costruita usando le fonti scritte prodotte dalle istituzioni e dalle persone che se ne prendevano cura ha cominciato a essere superata quando nuove generazioni di accademici sordi hanno iniziato a percorrere la strada dell'auto-etnografia attraverso l'utilizzo di fonti alternative, tra cui le testimonianze "orali" e il patrimonio fotografico⁴⁷. Così facendo hanno modificato l'agenda della ricerca e nuove domande sono state poste a vecchi archivi. Ne è nata una lettura alternativa del passato delle persone sordi che ci consente di vedere gli istituti per sordi come sistemi sociali all'interno dei quali le comunità sordi hanno strutturato sé stesse, costruito le loro leadership e acquisito molti di quegli strumenti conoscitivi fondamentali per il progressivo affermarsi delle persone sordi che ha connotato la seconda metà del Novecento.

⁴⁴ Cfr. E. Becchi, *Il bambino di ieri: breve storia di una storiografia*, «Studi sulla formazione», 1, 2010, pp. 7-21 e M. Ferrari, *Il bambino e il suo ambiente: cose dei bambini e cose per i bambini nel dibattito storiografico*, «Studi sulla formazione», 1, 2010, pp. 29-55.

⁴⁵ Cfr. I. Dussel, *The Visual Turn in the History of Education: Four Comments for a Historiographical Discussion*, in T.S. Popkewitz (ed.), *Rethinking the History of Education: Transnational Perspectives on Its Questions, Methods, and Knowledge*, New York, Palgrave Macmillan, 2013, pp. 29-49 e M.M. del Pozo, S. Braster, *The Visual Turn in the History of Education: Origins, Methodologies, and Examples*, in T. Fitzgerald (ed.), *Handbook of Historical Studies in Education*, Singapore, Springer, 2020, pp. 893-908.

⁴⁶ Cfr. R. Dekker (ed.), *Egodocuments and History: Autobiographical Writing in its Social Context since the Middle Ages*, Hilverum, Verloren, 2002.

⁴⁷ Cfr. N. O'Connell N., *Writing the Deaf Self in Autoethnography*, in A. Kusters, M. De Meulder, M. O'Brien (eds.), *Innovation in Deaf Studies: the Role of Deaf Scholars*, Oxford, Oxford University Press, 2017, pp. 297-315 e L. Des Dorides, R. Sala, *Once upon a time: history and memory of Italian Deaf Elderly Signers*, in R. Pfau, A. Göksel, J. Hosemann (eds.), *Our Lives – Our Stories*, Berlin-Boston, De Gruyter Mouton, 2021, pp. 65-90.

4. Conclusioni

Il lavoro di salvaguardia e valorizzazione del patrimonio culturale della Fondazione Pio Istituto dei Sordi di Milano ci consente oggi di accedere da diversi “varchi documentari” a una mole di fonti molto ampia sulla storia dell’Ente e, più in generale, dell’istruzione dei sordi in Italia. In primo luogo, la sistemazione del materiale bibliotecario e la creazione del relativo OPAC, nonché la pubblicazione di una serie di biografie sui protagonisti della storia del Pio Istituto, esito di accurate indagini presentate con uno stile facilmente accessibile, hanno consentito di condividere significativi dati storico-educativi anche con una utenza non specialistica. In particolare, le biografie edite da EDUCatt hanno avuto larga disseminazione, venendo sin da subito distribuite gratuitamente dall’Amministrazione dell’Ente a un pubblico piuttosto numeroso.

Ulteriormente, il progetto di catalogazione e digitalizzazione dell’archivio fotografico sta aprendo nuove possibilità alle iniziative di *public history* portate avanti dalla Fondazione. Nello specifico, risulta evidente la capacità della fonte fotografica di sostenere percorsi di disseminazione e condivisione che siano alternativi ai testi a stampa, strumenti spesso escludenti per le persone sordi, soprattutto quelle anziane, presso le quali, alle volte, permangono più o meno importanti difficoltà nelle capacità di *literacy*⁴⁸. In relazione a ciò, occorre scongiurare il rischio che a rimanere estromesse dal processo di conoscenza siano proprio coloro che hanno vissuto gli istituti speciali in prima persona, generando così il paradosso di una storia che non parla ai suoi protagonisti.

Dunque, come si è cercato di evidenziare in questo saggio, le iniziative promosse dalla Fondazione negli ultimi anni sono andate nella direzione di avvicinare al proprio patrimonio storico-educativo un pubblico non specificamente accademico e specialistico, attraverso l’adozione di molteplici linguaggi e stili narrativi. Un’attenzione peculiare è stata naturalmente rivolta alla comunità sorda, a cui sono stati proposti strumenti sì accessibili, ma non privi di rigore scientifico e storico. Essa è stata così implicitamente – ma pure esplicitamente – invitata ad accedere alla conoscenza della propria storia, altresì nell’ottica di fornirle un supporto della definizione della propria identità linguistica e culturale⁴⁹.

⁴⁸ Cfr. D. Fabbretti, E. Tommasuolo, *Scrittura e sordità*, Roma, Carocci, 2006.

⁴⁹ Cfr. R. Adam, *Dissemination and Transfer of Knowledge to the Deaf Community*, in E. Orfanidou, B. Woll, G. Morgan (eds.), *Research Methods in Sign Language Studies: a Practical Guide*, Chichester, Wiley Blackwell, 2015, pp. 41-52.

Fonti a stampa

Cenni sui sordo-muti nelle Provincie di Milano e finitime e rendiconto a tutto l'anno 1854 della Commissione Promovitrice la loro educazione, Milano, tip. Boniardi-Pogliani, 1855.

Prospetto per il pubblico saggio dell'anno scolastico 1881-82 del convitto femminile in Milano, Milano, tip. S. Giuseppe, 1882.

Festa in omaggio ai benefattori e protettori del Pio Istituto per le sordomute povere di campagna educate dalle Madri Canossiane in via Chiusa n. 9. 16 maggio 1907, Milano, Fratelli Lanzani, 1907.

Ceroni G.B., *Il Regio Istituto Nazionale pei Sordomuti in Milano da la sua fondazione, come Imperial Regio Istituto, ne l'opera importante del suo primo direttore Giuseppe Bagutti da Rovio*, Milano, Bocca, 1900.

Ferreri G., *Disegno storico dell'educazione dei sordomuti*, Milano, Tip. Cooperativa, 1917.

Tarra G., *Cent'una storielle al focolare*, Milano, Libreria di Paolo Carrara, s.d.

Tarra G., *Racconti d'una madre a' suoi figli*, Milano, Messaggi, 1867.

Tarra G., *Della semplicità del modo di insegnare la lingua nazionale ai sordo-muti fatti per arte parlanti*, Milano, Tipografia Editrice Lombarda, 1877.

Tarra G., *Il conforto. Preghiere semplici ad uso dei giovinetti e del popolo cristiano di rito ambrosiano*, Milano, tip. S. Giuseppe, 1878.

Tarra G., *Prime notizie di storia sacra, di religione e di morale. Lezioncine fatte pei sordo-muti*, Milano, ed. S. Bernardino, 1880.

Tarra G., *Serate Liete. Novelle e poesie dilettevoli ad uso dei giovinetti d'ambo i sessi*, Milano, Cogliati, 1885.

Tarra G., *La via ai sacramenti della penitenza, dell'eucarestia e della cresima cogli esercizi del cristiano quotidiani e festivi per ben disporsi a riceverli*, Milano, P. Clerc, 1887.

Tarra G., *Cenni storici e compendiosa esposizione del metodo seguito per l'istruzione dei sordo-muti poveri d'ambo i sessi della Provincia e Diocesi di Milano*, Milano, Tipografia di G. Battista Messaggi, 1896.

Bibliografia

Adam R., *Dissemination and Transfer of Knowledge to the Deaf Community*, in E. Orfandou, B. Woll, G. Morgan (eds.), *Research methods in sign language studies: a practical guide*, Chichester, Wiley Blackwell, 2015, pp. 41-52.

Ascenzi A., Sani R., *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, Vol. I, Milano, FrancoAngeli, 2018.

Bandini G., Oliviero S. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.

Bandini G., *Public History of Education. A Brief Introduction*, Firenze, Firenze University Press, 2023.

Becchi E., *Il bambino di ieri: breve storia di una storiografia*, «Studi sulla formazione», 13, 1, 2010, pp. 7-21.

- Bourdieu P., *La fotografia: usi e funzioni sociali di un'arte media*, Rimini, Guaraldi, 1971.
- Castelli M.T., *Il Pio Istituto sordomuti di Milano. Cenni storici*, Milano, NED, 1983.
- Debè A., «*Fatti per arte parlanti*». *Don Giulio Tarra e l'educazione dei sordomuti nella seconda metà dell'Ottocento*, Milano, EDUCatt, 2014.
- Debè A., “*S'ha a dare la parola al sordomuto?*”. *Il confronto sul metodo orale al Congresso di Milano del 1880*, «Nuova Secondaria» 34/10, 2017, pp. 32-35.
- Dekker R. (ed.), *Egodocuments and History: Autobiographical Writing in its Social Context since the Middle Ages*, Hilverum, Verloren, 2002.
- Del Pozo M.M., Braster S., *The Visual Turn in the History of Education: Origins, Methodologies, and Examples*, in T. Fitzgerald (ed.), *Handbook of Historical Studies in Education*, Singapore, Springer, 2020, pp. 893-908.
- Des Dorides L., Sala R., *Once upon a time: history and memory of Italian Deaf Elderly Signers*, in R. Pfau, A. Goksel, J. Hosemann (eds.), *Our Lives – Our Stories*, Berlin-Boston, De Gruyter Mouton, 2021, pp. 65-90.
- Dussel I., *The Visual Turn in the History of Education: Four Comments for a Historiographical Discussion*, in T.S. Popkewitz (ed.), *Rethinking the History of Education: Transnational Perspectives on Its Questions, Methods, and Knowledge*, New York, Palgrave Macmillan, 2013, pp. 29-49.
- Fabbretti D., Tomasuolo E., *Scrittura e sordità*, Roma, Carocci, 2006.
- Ferrari M., *Il bambino e il suo ambiente: cose dei bambini e cose per i bambini nel dibattito storiografico*, «Studi sulla formazione», 13, 1, 2010, pp. 39-55.
- Fonte A.V., *L'opera delle Canossiane a favore delle sordomute. Madre Teresa Bosisio al Pio Istituto dei Sordi di Milano (1883-1964)*, Milano, EDUCatt, 2023.
- Frigerio C., *Paolo Taverna. Il conte amico dei sordomuti (1804-1878)*, Milano, EDUCatt, 2018.
- Frigerio C., *Felice Carbonera: “vero maestro-educatore dei sordomuti” (1819-1881)*, Milano, EDUCatt, 2020.
- Herman F., Braster S., Del Pozo M.M. (eds.), *Exhibiting the Past. Public Histories of Education*, Berlin, De Gruyter Oldenbourg, 2022.
- Julia D., *Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa. Per una storia comparata delle culture scolastiche*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 3, 1996, pp. 119-147.
- Lodolini E., *Archivistica: principi e problemi*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- Maragna S., *La sordità: educazione, scuola, lavoro e integrazione sociale*, Milano, Hoepli, 2000.
- Mignemi A., *Lo sguardo e l'immagine: la fotografia come documento storico*, Milano, Boringhieri, 2003.
- Minervini E., *Le occasioni della rete*, in G. Guerci (ed.), *Archivi fotografici italiani on-line*, Milano, Museo di Fotografia Contemporanea, 2007.
- Morandini M.C., *I manuali per l'educazione dei sordomuti: i testi di lingua e di istruzione religiosa*, in P. Bianchini (ed.), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, SEI, 2010, pp. 139-165.
- Morandini M.C., *La conquista della parola: l'educazione dei sordomuti a Torino tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2010.
- Morandini M.C., *L'educazione dei sordomuti a Genova nell'Ottocento*, «History of Education & Children's Literature», 9, 2, 2014, pp. 311-335.

- Morandini M.C., *L'educazione dei sordomuti: il lungo cammino verso l'inclusione*, in M. Gecchele, P. Dal Toso (eds.), *Educare alle diversità. Una prospettiva storica*, Pisa, Edizioni ETS, 2019, pp. 137-146.
- Mura A., *Gli istituti speciali per sordi: dal primo dibattito metodologico agli sviluppi per l'integrazione in Italia*, «L'integrazione scolastica e sociale», 11, 5, 2012, pp. 474-480.
- O'Connell N., *Writing the Deaf Self in Autoethnography*, in A. Kusters, M. De Meulder, M. O'Brien (eds.), *Innovation in Deaf Studies: the Role of Deaf Scholars*, Oxford, Oxford University Press, 2017, pp. 297-315.
- Ortoleva G., *Una fonte difficile. La fotografia e la storia dell'emigrazione*, «Altreitalie», 5, 1991, pp. 120-131.
- Perini C., *Vita di Giulio Tarra*, Milano, G.B. Messaggi, 1896.
- Polenghi S., *The History of Educational Inclusion of the Disabled in Italy*, in *Oxford Research Encyclopedia of Education*, ultimo aggiornamento: 28 Giugno 2021, URL: <<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1608>>.
- Sani R., *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2008.
- Sani R., *Ghislandi Eliseo*, in *Dizionario Biografico dell'Educazione*, diretto da G. Chiosso e R. Sani, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, vol. I, p. 644.
- Serena T., *L'archivio fotografico: possibilità, derive, potere*, in A.M. Spiazzi, L. Maioli, C. Giudici (eds.), *Gli archivi fotografici delle soprintendenze: storia e tutela. Territori veneti e limitrofi. Atti della giornata di studi* (Venezia, 29 ottobre 2008), Crocetta del Montello, Terra Ferma Edizioni, 2010, pp. 103-125.
- Sontag S., *Sulla fotografia*, Torino, Einaudi, 1978.
- Zoppi I., *Gli album fotografici dell'archivio storico INDIRE. Memorie scolastiche degli anni Quaranta e archiviazione*, «RSF – Rivista di storia della fotografia», 4, 2016, pp. 88-99.

Domenico Francesco Antonio Elia*

Public History e memoria coloniale: la lunga ombra di Graziani. Dalla scuola fascista alla Repubblica

ABSTRACT: Based on recent history-education publications on “education materials” (Álvarez, Dávila, Naya 2017, pp. 827-845), that also include school notebooks, this contribution analyzes a new source constituted by the essays written by the students of the Royal Lyceum “Alessandro Manzoni” in Milan kept in the Central State Archives. The essays are about the biography of Marshal Rodolfo Graziani, one of the “makers of the victory” of Italy in Ethiopia in 1936. The intent is to reveal the surviving of celebrative stereotypes of this figure, still present in the Republican age, that had an active role in building the memory of the Italian Colonial Age. The research studies in depth the *Public History* that can successfully dialogue with local communities (Herman, Baster, Del Pozo 2022) that have to deal with monuments and street names of the Colonial Age.

KEYWORDS: Public History, School notebooks, Colonial Memory, Graziani, Italy.

La recente letteratura storico-educativa¹ ha collocato in posizione privilegiata la «materialità educativa»² al cui interno sono compresi, tra gli altri oggetti, anche i quaderni compilati dagli studenti delle scuole di ogni ordine e

* Domenico Francesco Antonio Elia è ricercatore senior in Storia della Pedagogia presso l’Università di Bari. Insegna Storia dei Processi Formativi e Culturali presso l’ateneo barese. Tematiche di ricerca: il processo di *nation-building* e la storia della ginnastica scolastica italiana in Età liberale. ORCID: 0000-0002-0419-3642.

¹ Cfr. almeno gli studi di J. Meda, D. Montino, R. Sani (edd.), *School exercise book: a complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, 2 voll., Firenze, Polistampa, 2010; M.C. Morandini, *I quaderni di epoca fascista veicolo di propaganda ideologica e strumento didattico: il fondo della scuola elementare Parini di Torino (1938-1942)*, «Historia y Memoria de la Educación», 10, 2019, pp. 383-408; A. Barausse, T. de Freitas Ermel, V. Viola (edd.), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2020; A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive. Atti del 2° Congresso Nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Padova 7-8 ottobre 2021)*, Macerata, EUM, 2021; E. Ortiz García et al. (edd.), *Nuevas miradas sobre el patrimonio histórico-educativo. Audiencias, narrativas y objetos educativos*, Polanco, Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, 2023.

² P. Álvarez, P. Dávila, L.M. Naya, *Education museums: Historical educational discourse*,

grado. Lo studio di tale fonti rende possibile rilevare i condizionamenti subiti dalle scritture scolastiche per effetto dei contesti educativi formali nei quali furono prodotte.

La crescente attenzione storiografica nei confronti dei quaderni è testimoniata, tra le altre iniziative prese in questa direzione, dall'istituzione della rete IRAND (International Archives Network Historical Children's Drawings) avente l'obiettivo di archiviare gli apparati iconografici prodotti dagli studenti nel corso del Novecento³.

La metodologia applicata nel saggio riprende le indicazioni suggerite da Meda⁴, il quale propone un canale interpretativo delle fonti storico-educative rappresentate dai quaderni e dagli elaborati ivi contenuti differente dai modelli adoperati in passato. L'approccio del ricercatore, dunque, deve rifiutare le tradizionali categorie basate sulla contrapposizione tra spontaneità e disciplina nella valutazione di un elaborato prodotto in un determinato periodo storico, per adottare, al contrario, un approccio euristico basato sulla valorizzazione di una sintesi tra il disciplinamento imposto dal docente e le tensioni personali proprie dell'allievo. Mediante questo impianto metodologico, dunque, la valutazione degli elementi stereotipati presenti negli elaborati scolastici non deve possedere valenza negativa, poiché questi costituiscono preziosi indicatori necessari per descrivere le pratiche scolastiche del passato⁵.

L'individuazione di stereotipi ricorrenti nelle scritture scolastiche, dunque, se da un lato riconosce «l'impronta di un messaggio, anzi di un comando adulto», dall'altro non può trascurare «l'effetto di quello che gli storici chiamano ricezione, ossia di una risposta»⁶ da parte degli studenti.

1. Una fonte storico-educativa inedita: il fondo Graziani dell'Archivio Centrale di Stato

Sulla base di queste premesse storiografiche e metodologiche il contributo intende lumeggiare una fonte archivistica inedita rappresentata dagli elaborati prodotti dagli studenti del Regio Liceo “Alessandro Manzoni” di Milano

typology and characteristics. The case of Spain, «Paedagogica Historica», 53, 6, 2017, pp. 827-845.

³ F. Borruso & L. Cantatore, *The School Notebooks Collection of the Lombardo Radice Educational Archive*, in J. Ströter-Bender (ed.), *The Children's Heritage. Provenance Research and the History of Children's and Youth Drawings Collections Museums, Archives, Private Holding and "Lost Collections"*, Baden-Baden, Tectum Verlag, 2021, pp. 154-162.

⁴ J. Meda, *School Writings as Sources for the Study of Teaching Practices: the Italian Case (1925-1945)*, «History of Education & Children's Literature», 15, 2, 2020, p. 27.

⁵ Ivi, p. 19.

⁶ A. Gibelli, *Bambini e bambine alle prese con la scrittura: uno sguardo storico sul secolo XX*, «History of Education & Children's Literature», 7, 1, 2012, p. 195.

in occasione dell'evento considerato come l'apice del consenso raggiunto dal regime fascista⁷, cioè la proclamazione dell'Impero, causata dalla conquista dell'Abissinia nel 1936. Gli elaborati sono inclusi tra le carte del fondo di Rodolfo Graziani – conservate presso l'Archivio Centrale di Stato a Roma – «che comprende tra l'altro più di 1300 lettere e cartoline indirizzate da scolari e scolare al generale nel periodo 1935-1937»⁸.

Nel maggio del 1936, dunque, agli studenti dell'istituto milanese fu assegnato un tema avente come oggetto la biografia di uno degli “artefici della vittoria”, ossia Rodolfo Graziani (1882-1955), nominato maresciallo dal Duce in seguito alla conquista di Harar avvenuta il giorno 6 dello stesso mese e successivamente, a partire dal giugno del 1936, divenuto Viceré dell'Impero. L'intervento intende analizzare questi elaborati allo scopo di indagare all'interno di quel contesto ibrido originatosi dall'incrocio «tra insegnamento e apprendimento, tra pubblico e privato, tra individuo e collettività, tra spontaneità e autocensura, toccando perciò un nodo cruciale [del Ventennio], vista la tendenza del regime ad assottigliare tali diaframmi»⁹. Il conflitto italo-abissino, infatti, fu celebrato da una fiorente produzione letteraria che aveva l'obiettivo di preparare gli italiani «a comportarsi come un popolo imperiale: protagonista del proprio destino, razzisticamente superiore, proiettato verso un mondo non più costretto dai confini angusti della penisola»¹⁰. Non costituisce motivo di sorpresa, dunque, constatare la presenza di alcuni concetti chiave dell'imperialismo fascista all'interno degli elaborati prodotti dagli studenti milanesi, fra i quali primeggiava una definizione nuova dell'esperienza coloniale, differente da quella avviata nella stagione liberale: «l'Italia fascista sentì il comando che le veniva dal secolare passato e dalle necessità dell'ora. Il Colonialismo divenne necessità e dovere per la nazione, diventò corollario ed espressione necessaria dello Stato Corporativo Fascista»¹¹.

I temi scritti dagli alunni della prima classe della sezione B, raccolti dall'insegnante Riccardo Griffini, annoverano quarantasei elaborati, strutturati secondo una struttura narrativa iterativa, composta dai seguenti punti cardini, argomentati con maggiore, ovvero minore, dovizia di particolari in base alle capacità espositive proprie dei singoli studenti. Ciascun componimento, infatti, solitamente si apriva con una presentazione dei dati biografici di Graziani,

⁷ A. Del Boca, *Gli italiani in Libia: 1860-1922*, 2 voll., Bari-Roma, Laterza, 1986-1988, vol. I, p. 155.

⁸ A. Gibelli, *Bambini, bambine e storia del Novecento: testimonianze scritte e figurate*, «Contemporanea», 13, 2, 2010, p. 395.

⁹ M. Galfré, *Ambizioni e limiti del totalitarismo fascista nei quaderni scolastici*, in J. Meda, D. Montino, R. Sani (eds.), *School exercise book: a complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, cit., vol. I, p. 299.

¹⁰ V. Deplano, *L'Africa in casa: propaganda e cultura coloniale nell'Italia fascista*, Firenze, Le Monnier, 2015, p. 8.

¹¹ A. Lessona, *La missione dell'Italia in Africa*, «Quaderni dell'Istituto Nazionale di Cultura Fascista», 1, 1936, pp. 9-10.

cui faceva seguito una descrizione dei suoi incarichi militari svolti in senso diacronico e, infine, una chiosa relativa alla sua nomina a Maresciallo d'Italia, all'indomani della proclamazione dell'Impero. La lettura degli elaborati si rivela di grande interesse euristico perché consente di lumeggiare la costruzione degli stereotipi propri dei conquistatori italiani: adoperando, infatti, una metodologia già applicata da Volpato per analizzare la costruzione delle categorie di *ingroup* e *outgroup* nelle pagine della rivista *La Difesa della Razza* (1938-1943)¹², è stato possibile comprendere alcuni aspetti relativi alla caratterizzazione di Graziani, la cui importanza emerge proprio in virtù delle continue reiterazioni di espressioni e singoli vocaboli che contribuirono a costruire il mito del generale italiano, destinato a sopravvivere nelle memorie coloniali anche alla fine dell'Impero.

Le origini degli stereotipi che raffiguravano Graziani si collocavano all'interno della bibliografia adoperata dagli studenti per scrivere i componimenti oggetto d'indagine: furono gli stessi allievi dell'istituto milanese, infatti, a richiamare l'attenzione del docente di riferimento sulle fonti letterarie consultate, al cui interno spiccavano la biografia di Graziani scritta da Sandro Sandri nel 1932, destinata alla gioventù per ammissione del suo stesso autore¹³, e le opere a carattere militare dello stesso maresciallo, tra le quali *Verso il Fezzan*¹⁴, *Cirenaica Pacificata*¹⁵ e il testo della conferenza *L'avvenire economico della Cirenaica*¹⁶. La lettura di queste opere dal carattere agiografico concorreva, come scrisse l'allunno Alberto del Bono, a far emergere, per un verso, i dati biografici del generale italiano, già proiettato fin da fanciullo verso l'azione colonizzatrice¹⁷ resa esplicita nella civilizzazione dell'Africa¹⁸, dall'altro

¹² Cfr. C. Volpato *et al.*, *Picturing the Other: Targets of Delegitimization across Time*, «IJCV», 4, 2, 2010, pp. 269-287.

¹³ Nella premessa al volume Sandri rivendicava con orgoglio il suo periodo come reporter di guerra per il «Il Mattino» di Napoli e per «Il Popolo d'Italia» adducendo due motivazioni: «prima di tutto perché mio figlio – oggi avanguardista – apprenda ad amare la superba bellezza epica del rischio e la poesia della fatica umana nobilmente spesa al servizio del Paese, secondariamente perché il lettore non creda, come spesso avviene quando si tratta di cose coloniali, che questo lavoro costituisca la fatica di un sedentario. Dal 24 maggio 1915 in poi, la guerra e la rivoluzione mi hanno insegnato a disprezzare i sedentari con tutta la violenza del mio temperamento. Per questo ho scritto di Rodolfo Graziani, l'Africano, dal quale tante cose appresi, nobili e alte». S. Sandri, *Il Generale Rodolfo Graziani*, Roma, Edizioni «L'Azione Coloniale», 1932-1933, pp. 6-7.

¹⁴ Cfr. R. Graziani, *Verso il Fezzan*, Tripoli, F. Cacopardo, 1929.

¹⁵ Cfr. Id., *Cirenaica pacificata*, Milano, A. Mondadori, 1932.

¹⁶ Cfr. Id., *L'avvenire economico della Cirenaica*, Roma, Pinciana, 1933.

¹⁷ «Ma Egli [Graziani, NdA] amava la cultura militare, più che quella classica, era un sognatore, un avventuroso, amava l'immensità della terra, il deserto, il sole bruciante, i cammelli corridori». M. Grazioli, 1b, *Maresciallo Rodolfo Graziani*, 26 maggio 1936, in Archivio Centrale di Stato (ACS), Fondo Graziani Rodolfo (FGR), b. 76, f. 60.

¹⁸ «Si può dire che l'Africa ormai non ha più misteri per il "Diavolo Rosso" che, perseguitando l'esempio di Roma, tante terre Africane ha redento dalla barbarie». F. Guirti, 1b, *Gli artefici dell'Impero fascista: S.E. Graziani*, 26 maggio 1936, in ACS, FGR, b. 76, f. 60.

il carattere bellico del popolo italiano, che si affidava alla guida sicura del suo condottiero per rendere grande il proprio Paese: «ogni fase, ogni episodio dell'impresa conquistatrice di Graziani, sono dominati dal presupposto che le armi e lo spirito guerriero sono pronti»¹⁹. Si confermava così la ricezione del mito virile di Graziani²⁰, incarnazione dell'italiano nuovo educato dal fascismo²¹, dimentico del carattere apatico proprio della caratterizzazione nazionale nell'Ottocento²², tanto più apprezzato perché capace di «esercitare grande ascendente sulle truppe dipendenti ed incutere riverente rispetto alle popolazioni indigene che quasi adorano l'uomo forte e risoluto. In Africa Orientale i Somali lo chiamano il "Diavolo Bianco"»²³. Gli aggettivi che confermavano la sua caratterizzazione mascolina²⁴, inoltre, erano necessari per introdurre un altro *topos* relativo alla sua raffigurazione, intesa come l'ideatore di una politica estremamente brutale nei confronti degli indigeni in Libia.

Non sorprende constatare, dunque, i riferimenti alla repressione esercitata da Graziani durante la riconquista delle province libiche negli anni Venti²⁵ nei confronti dei «negri ribelli»²⁶, guidati «dai loro feroci capi che continuamente, con accordi e altre cose, riuscivano a trarre in inganno i comandanti delle truppe»²⁷. La sua politica repressiva nei confronti dei Senussi²⁸, contrapposti

¹⁹ A. Del Bono, 1b, *Maresciallo Graziani*, 26 maggio 1936, in ACS, FGR, b. 76, f. 60.

²⁰ Nei compionimenti Graziani appare descritto come un uomo dal «viso maschio e magro e uno sguardo acuto, severo, talvolta nobile e osservatore». R. Kluiger, 1b, *La vita del Maresciallo d'Italia Rodolfo Graziani*, 26 maggio 1936, in ACS, FGR, b. 76, f. 60. Sulla connessione tra genere maschile ed esperienza coloniale cfr. G. Stefani, *Colonia per maschi. Italiani in Africa Orientale: una storia di genere*, Verona, ombre corte, 2007.

²¹ «Rodolfo Graziani è un soldato, un soldato nuovo di un'era nuova, e la storia coloniale lo additerà ad esempio alle venture generazioni». F. De Silvestri, 1b, *I migliori artefici dell'Impero. Il generale Graziani*, 25 maggio 1936, in ACS, FGR, b. 76, f. 60.

²² «I metodi spietati di Graziani, anziché impensierire Benito Mussolini, lo riempivano d'orgoglio, lo affascinavano. Graziani, ai suoi occhi, era l'italiano *nuovo*, audace, violento, senza scrupoli. L'italiano *nuovo* che doveva far dimenticare lo stereotipo ottocentesco dell'italiano indolente, remissivo, suonatore di mandolino». S. Neri Serneri (ed.), *Il fascismo come potenza occupante. Storia e memoria. Interventi di Enzo Collotti, Davide Rodogno, Angelo Del Boca, Filippo Focardi*, «Contemporanea», 8, 2, 2005, p. 326.

²³ R. Invernizzi, 1b, *Il «Maresciallo Graziani»*, 23 maggio 1936, in ACS, FGR, b. 76, f. 60.

²⁴ «Il Generale Graziani ha una figura molto slanciata, il volto maschio e fiero abbronzato dal sole; inconfondibile fra tutti gli altri visi». G. Guizzon, 1b, *Il Generale Graziani*, 23 maggio 1936, in ACS, FGR, b. 76, f. 60.

²⁵ Cfr. A. Del Bono Alberto, 1b, *Maresciallo Graziani*, s.d., in ACS, FGR, b. 76, f. 60.

²⁶ C. Colombo, 1b, *Gli artefici dell'Impero Fascista. «Il maresciallo Graziani»*, 26 maggio 1936, in ACS, FGR, b. 76, f. 60.

²⁷ S. Feimel, 1b, *S.E. il Maresciallo Graziani*, 25 maggio 1936, in ACS, FGR, b. 76, f. 60.

²⁸ Cfr. A. Del Boca, *Gli Italiani in Libia: dal fascismo a Gheddafi*, Milano, A. Mondadori, 1994; P. Pieri, G. Rochat, *Pietro Badoglio*, Torino, UTET, 1974, p. 614; P. Ballinger, *Colonial Twilight: Italian Settlers and the Long Decolonization of Libya*, «Journal of Contemporary History», LI, 4, 2016, p. 819; D. Atkinson, *Nomadic Strategies and Colonial Governance. Domination and Resistance in Cyrenaica, 1923-1932*, in J. Sharp, P. Routledge, C. Philo, R. Paddison (eds.), *Entanglements of Power: Geographies of Domination/Resistance*, London, Routledge, 2000, pp. 93-121; E. Turriani, *La riconquista fascista della Cirenaica e i fuorusciti libici in*

agli indigeni «oppressi dai ribelli e che vedevano in lui il liberatore»²⁹, condannata nel suo motto “Delenda Senussia” si concluse con l’impiccagione senza rimorso alcuno³⁰ di Omar Al-Mukhtar, in seguito alla quale la Cirenaica fu pacificata e al suo interno furono costruite infrastrutture e coltivati terreni³¹, secondo lo stereotipo del colonialismo demografico fascista³². In un componimento, riprendendo alcune dichiarazioni personali rilasciate da Graziani alcuni anni prima, lo studente Giorgi dimostrava che le accuse di atrocità rivolte al generale italiano rispondevano a verità: esse, tuttavia, apparivano motivate dalle necessità contingenti, inaugurando così un altro *topos* che avrebbe goduto di grande fortuna nel secondo dopoguerra: «spesso, così dichiarava, pubblicamente a Bengasi, or sono tre anni, Rodolfo Graziani, mi sono esaminata la coscienza in relazione alle accuse d’atti di crudeltà, d’atrocità e di violenza che avrei commesso in Cirenaica. So dalla storia di tutte le epoche, che nulla di nuovo, si costruisce, se non si distrugge, in tutto o in parte un passato che non regge più al presente»³³.

La data di composizione degli elaborati, risalente al 26 maggio del 1936, non permette purtroppo di lumeggiare l’impatto che avrebbe avuto sulla produzione di queste scritture scolastiche l’attentato contro Graziani, compiuto il 19 febbraio dell’anno successivo³⁴, che scatenò una rappresaglia indiscriminata da parte delle autorità coloniali italiane nel territorio etiope³⁵. I componenti esaminati, tuttavia, non tralasciavano di tacciare il popolo etiope di avere carattere barbarico³⁶, definendo i soldati del Negus «predoni [...] che minacciano la vita dei pochi Europei che sono in questa città [Harrar, NdA] per impedire la marcia delle truppe latine, per impedire alla civiltà di entra-

Egitto, «Contemporanea», 2, 2007, pp. 256-260; A. De Grand, *Mussolini’s Follies: Fascism in Its Imperial and Racist Phase, 1935-1940*, «Contemporary European History», 12, 2, 2004, pp. 131-132; A. Venturi, *Il casco di sughero. Gli italiani alla Conquista dell’Africa*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2020, pp. 79-82.

²⁹ P. Cinquetti, 1b, *Il Generale Graziani (L’Africano)*, s.d., in ACS, FGR, b. 76, f. 60.

³⁰ «Graziani fu inflessibile. Egli aizzò contro i ribelli la popolazione, facile strumento per far cadere nelle nostre mani i rivoltosi. Quando questi videro che la partita era persa si diedero agli Italiani. Il capo dei rivoltosi, che si chiamava Omar Al-Mukhtar condotto dinanzi a Graziani implorò perdono, ma questi guardando l’orologio disse: “Troppi tardi”», R. de Pasquale, 1b, *Gli artefici dell’Impero. Rodolfo Graziani*, in ACS, FGR, s.d., b. 76, f. 60.

³¹ P.L. Checchi, 1b, *La vita del generale Graziani*, in ACS, FGR, s.d., b. 76, f. 60.

³² Cfr. R. Meregazzi, *Lineamenti della legislazione per l’impero*, «Gli Annali dell’Africa Italiana», 3, 1939, p. 12.

³³ E. Giorgi, 1b, *La vita di S.E. il Gen. Rodolfo Graziani*, 26 maggio 1936, in ACS, FGR, b. 76, f. 60.

³⁴ Cfr. G. Rochat, *L’attentato a Graziani e la repressione italiana in Etiopia, 1936-37*, «Italia contemporanea», 118, 1975, pp. 3-38.

³⁵ Cfr. P. Borruso, *Debre Libanos 1937. Il più grave crimine di guerra dell’Italia*, Bari-Roma, GLF Editori Laterza, 2020.

³⁶ «Nel febbraio del 1935 – scrive Frattini – si fanno preparativi per l’Africa Orientale per arginare le orde selvagge che tentano contro la nostra Colonia Somala». V. Frattini, 1b, *Gli artefici dell’Impero fascista*, 26 maggio 1936, in ACS, FGR, b. 76, f. 60.

re nei regni delle più nere barbarie»³⁷, secondo un processo di svalutazione dell'Abissinia che aveva eziologie remote³⁸. Del resto, come hanno evidenziato le ricerche di Gentile³⁹ riprese da Riccardi, a partire «dalla guerra di Etiopia, anche per la propaganda fascista e la forte presenza del partito tra i militari in Africa, si ha una crescita di aggressività nell'attitudine degli italiani specie nei territori coloniali. È un tema su cui riflettere, che mostra l'incisività dei modelli proposti dall'educazione fascista, ma anche un cambiamento nell'autocoscienza degli italiani sotto la pressione del Regime»⁴⁰.

Le azioni belliche condotte da Graziani in Libia – in contrasto con la debolezza dei governi liberali⁴¹ – permettevano di arricchire la costruzione del suo mito con i riferimenti all'antichità classica romana⁴², della quale l'impero fascista si proclamava legittimo erede⁴³: egli, dunque appariva novello Scipione Africano nei componimenti dell'istituto scolastico milanese, e come il condottiero romano «lasciò la patria per combattere in terra d'Africa la guerra che avrebbe dato a Roma la possanza e la supremazia, così Graziani a Neghelli, novella Zama, empì una pagina di storia del nuovo Impero»⁴⁴. Il richiamo alla romanità contrapposta alla civiltà cartaginese, inoltre, aveva lo scopo di palesare l'accostamento tra gli antichi dominatori del Mediterraneo e gli italiani odierni⁴⁵, superiori, per riferimenti morali e civili, agli inglesi – accusati di aver

³⁷ M. Ercoli, 1b, *Rodolfo Graziani*, 25 maggio 1936, in ACS, FGR, b. 76, f. 60.

³⁸ Cfr. D.F.A. Elia, *Educazione all'Oltremare. Rappresentazioni del colonialismo nei contesti educativi informali*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2023, p. 49.

³⁹ Cfr. E. Gentile, *La via italiana al totalitarismo. Il partito e lo stato nel regime fascista*, Roma, Carocci, 2008, pp. 347 ss.

⁴⁰ A. Riccardi, *La Chiesa e il 1938*, in A. Riccardi, G. Rigano (eds.), *La svolta del 1938. Fascismo, cattolicesimo e antisemitismo*, Milano, Guerini e Associati, 2020, p. 13.

⁴¹ «Il nostro prestigio militare, per quanto disperatamente, eroicamente difeso dai nostri soldati, ne usciva, per colpa di governi imbelli, grandemente scosso. [...] L'avvento del Fascismo al potere, la nomina a Governatore di quelle terre di S.E. il conte Volpi di Misurata, l'arrivo del colonnello Graziani a Tripoli, inviatovi dal governo, cambiarono immediatamente la situazione». R. Kluiger, 1b, *La vita del Maresciallo d'Italia Rodolfo Graziani*, cit.

⁴² Cfr. S. Brillante, «Anche là è Roma». Antico e antichisti nel colonialismo italiano, Bologna, il Mulino, 2023; F. Oppedisano, P.S. Salvatori, F. Santangelo (eds.), *Costruire la nuova Italia. Miti di Roma e fascismo*, Roma, Viella, 2023.

⁴³ «Il 28 ottobre 1922 la colonna Graziani balzava all'assalto della rocca di Iefren. Profondo significato e di spontaneo intento il gesto dei fanti di Graziani che, infiammati dalla parola del capo, magnificante le gesta del Duce, ormai padrone di Roma, si adunavano, abbandonate per un momento le armi, intorno al magnifico Mausoleo di Suffit, opera romana, per celebrare l'ora solenne». Anonimo, 1b, *Roma, 9 maggio, notte. Su proposta del Duce, ministro delle forze armate, S.M. il Re ha nominato il Generale Graziani Maresciallo d'Italia*, s.d., in ACS, FGR, b. 76, f. 60.

⁴⁴ C. Corvi, 1b, *Rodolfo Graziani*, 16 maggio 1936, in ACS, FGR, b. 76, f. 60.

⁴⁵ «Dopo aver combattuto molte battaglie e acquistato molte vittorie il Generale Graziani ha ora partecipato alla più grande guerra coloniale italiana organizzata dal Fascismo per ingrandire l'Italia e condurla a una grande meta "L'Impero". Quell'Impero, che molti secoli fa fu distrutto e che oggi noi abbiamo saputo riconquistare». G. Guizzoni, 1b, *Il Generale Graziani*, 23 maggio 1936, in ACS, FGR, b. 76, f. 60.

aizzato il Negus⁴⁶ contro l'Italia – e accostati ai Punici⁴⁷, dei quali perseguiavano gli intenti predatori nei confronti delle popolazioni soggette⁴⁸. L'obiettivo di questa argomentazione era quello di mostrare l'eccezionalità del carattere coloniale italiano – che sarà ripresa nel secondo dopoguerra⁴⁹ – al cui interno gli indigeni collaboravano entusiasti alle campagne militari nazionali⁵⁰.

Non trascurabili, infine, gli stimoli ricevuti nei contesti educativi informali, rappresentati, ad esempio, dalla famiglia; si spiega in questi termini, infatti, l'afflato entusiastico con il quale l'alunno Franzini Luigi, su suggerimento paterno, descriveva Mussolini in qualità di artefice dell'Impero: «Egli ha preso il comando della Nazione nel momento più difficile, nel momento dei bolscevichi pagati dalle Nazioni che stavano derubando l'Italia dei frutti della Grande Vittoria. Il Duce! Così mi ha risposto il mio babbo quando gli ho chiesto di aiutarmi a svolgere questo tema»⁵¹.

2. La rielaborazione del colonialismo: il dialogo fra Public History e comunità nazionali e locali

Nella seconda parte del contributo saranno analizzate le tracce, perdurate in età repubblicana⁵², della memoria della stagione coloniale, profondamente

⁴⁶ «Il Negus, spalleggiato, guidato nelle sue mire a noi avverse dal governo inglese, costringe il Duce a prendere la storica decisione del 2 ottobre 1935, cioè di opporsi con la forza ai disegni ambiziosi e tracotanti di Hailé Selassié». R. Kluiger, 1b, *La vita del Maresciallo d'Italia Rodolfo Graziani*, cit.

⁴⁷ Cfr. F. Gorla, *La costruzione ideologica del “sistema imperiale mediterraneo” fascista. L'Encyclopédia italiana, il modello “romano-italiano” e il modello “cartaginese-demoplutocratico”*, in G. Conte, F. Filioli, V. Torreggiani, F. Zaccaro (eds.), *Imperia. Lo spazio mediterraneo dal mondo antico all'età contemporanea*, Palermo, Infieri, 2016, pp. 271-294.

⁴⁸ «Egli [Graziani] è nato in un'epoca in cui l'Inghilterra minacciava di far crollare l'equilibrio politico europeo uscito già abbastanza scosso dal congresso di Berlino del 1879» [1878, NdA]. G. Guarise, 1b, *Il gen. Rodolfo Graziani*, s.d., in ACS, FGR, b. 76, f. 60.

⁴⁹ Cfr. S. Palma, *Il ritorno di miti e memorie coloniali. L'epopea degli ascari eritrei nell'Italia postcoloniale*, «Afriche e Orienti», 1, 2007, pp. 57-79.

⁵⁰ «I magnifici battagliioni di Dubat che già nell'Ogaden hanno fatto prodigi e nell'avanzata del Ganale Doria hanno costituite le ardimentose forze di punta della travolgente avanzata sono stati scelti ed addestrati dal Graziani. Il suo occhio abituato a leggere nella nebulosa anima orientale [e] a penetrare nel profondo della psiche di quelle genti primitive abbandonate sulla Via infinita del nomadismo non si è sbagliato». Anonimo, 1b, *Vita di S.E. Rodolfo Graziani*, s.d., in ACS, FGR, b. 76, f. 60.

⁵¹ L. Franzini, 1b, *Gli artefici dell'Impero Fascista e S.E. il Maresciallo Graziani*, 26 maggio 1936, in ACS, FGR, b. 76, f. 60.

⁵² «Per spiegare le guerre africane, sino agli anni Sessanta veniva proposta una giustificazione demografica o l'attenuante della buona colonizzazione: il mito degli “Italiani brava gente”». M.G. Losano, *Le tre costituzioni pacifiste. Il rifiuto della guerra nelle costituzioni di Giappone, Italia e Germania*, Frankfurt am Main, Max Planck Institute for Legal History and Legal Theory, 2020, p. 151.

influenzata dall'apparato propagandistico fascista che si innestò con pervicacia anche all'interno dell'ordinamento scolastico⁵³. Queste sopravvivenze contribuiscono all'approfondimento di una *Public History* capace di dialogare in modo costruttivo con le comunità locali⁵⁴, al fine di mostrare, come scrive Noiret, «una “storia pubblica”, di divulgazione critica, non retorica e, soprattutto di insegnamento e d’interpretazione sul territorio»⁵⁵. I comuni italiani, infatti, ospitano al loro interno tracce consistenti della memoria coloniale, visibili soprattutto nell’odonomastica, che conferma il forte legame tra passato e presente⁵⁶.

Già nel 2009, del resto, in occasione della pubblicazione degli atti del convegno internazionale *Empire Overseas and Empires at Home*, svoltosi ad Amburgo nel 2007 e promosso dalla History of Education Society (United Kingdom), Nóvoa, riprendendo una tesi sviluppata da Koselleck alcuni anni prima⁵⁷, invitava gli storici dell’educazione ad approfondire la dimensione spaziale del colonialismo, con particolare riguardo alla moltiplicazione dei luoghi e allo svolgersi degli eventi che danno origine a una complessità di memorie che costruiscono sensi di identità⁵⁸. Il progetto accademico di *Digital Public History* intitolato «Mapping Colonial Heritage», ad esempio, «mira a catturare e documentare tracce materiali visibili nello spazio pubblico e, quindi, stimolare un dibattito sulla silenziosa storia coloniale italiana»⁵⁹; di analogo interesse è l’iniziativa «Resistenza in Cirenaica», nata nel 2015 nel quartiere bolognese omonimo, edificato all’epoca della guerra italo-turca, che fino al 1949 aveva strade intitolate a località libiche, poi soppiantate da nomi dei partigiani caduti⁶⁰, che intende legare le memorie resistenziali europee con quelle anticolonialiste africane e asiatiche. La decolonizzazione dello spazio

⁵³ Cfr. V. Deplano, *L’Africa in casa. Propaganda e cultura coloniale nell’Italia fascista*, cit., p. 20.

⁵⁴ Cfr. F. Herman, S. Braster, M.M. Del Pozo (eds.), *Exhibiting the Past. Public Histories of Education*, Berlin, De Gruyter Oldenbourg, 2022.

⁵⁵ S. Noiret, *Discussioni e ricerche. Il ruolo della public history nei luoghi della guerra civile italiana, 1943-1945*, «Ricerche Storiche» 43/2, 2013, p. 318.

⁵⁶ Non sorprende, osserva Baioni, «che i mutamenti della topografia urbana continuino ad infiammare il dibattito politico, ogni qual volta affiorino proposte che richiamano personaggi controversi: si pensi a Giuseppe Bottai e Giorgio Almirante, o per altri versi al mausoleo dedicato a Rodolfo Graziani ad Affile, alla statua di Gabriele D’Annunzio a Trieste, voluta dalla giunta di centro-destra e inaugurata non casualmente in piazza della Borsa il 12 settembre 2019, nel giorno centenario della spedizione fiumana». M. Baioni, *Demolire il litorio. Tragitti della simbologia fascista nell’Italia repubblicana*, «Memoria e Ricerca», 28, 1, 2020, pp. 190-191.

⁵⁷ Cfr. R. Koselleck, *Le futur passé: Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Éditions de l’École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1990.

⁵⁸ Cfr. A. Nóvoa, *Empires overseas and empires at home*, «Paedagogica Historica», 45, 6, 2009, p. 819.

⁵⁹ Cfr. Postcolonial Italy. Mapping Colonial Heritage (<<https://postcolonialitaly.com/it/il-progetto/>> [ultimo accesso: 12.01.2024]).

⁶⁰ Cfr. A. Frisina, M. Ghebremariam Tesfau, *Decolonizzare la città. L’antirazzismo come contro-politica della memoria. E poi?*, «Studi culturali» 3, 2020, pp. 399-412.

pubblico⁶¹ non tende solo a visualizzare «l'eredità del passato coloniale nella cultura materiale disseminata nella città italiane, ma diventa l'occasione per i movimenti sociali di reclamare e riappropriarsi dello spazio urbano, rendendo visibili i conflitti post-coloniali che animano la società italiana ed europea»⁶².

Queste sopravvivenze «frutto di una lunga elaborazione storico-sociale dove niente è frutto del caso o della natura»⁶³ sono al centro di un dibattito pubblico molto serrato nel quale emerge «quanto l'osservatore contemporaneo, sia esso un cittadino ordinario o un funzionario di governo impieghi dei referenti storici per trarre definizioni e punti di riferimento che lo aiutino a orientarsi nel dibattito pubblico e politico»⁶⁴. Le iniziative sopra menzionate, tuttavia, per quanto lodevoli, non hanno permesso ancora l'affermazione di una memoria coloniale condivisa dall'opinione pubblica italiana; per essere tale, infatti, questa avrebbe avuto bisogno di alcuni punti fermi, tra i quali, è opportuno sottolinearlo, il riconoscimento imparziale di vittime e carnefici, che molti italiani sembrano ignorare.

La mancanza di memoria storica sul colonialismo – o forse, sarebbe più corretto affermare, la sua riscrittura⁶⁵ – è rappresentata dall'inaugurazione, il 12 agosto 2012, di un monumento in memoria del generale Graziani, collocato ad Affile, suo paese natale; esso ha scatenato diverse rimozioni a livello internazionale, mentre le reazioni in Italia sono state generalmente molto più contenute. Le proteste si iscrivono, inoltre, in un altro livello di conflittualità che riguarda il conflitto civile italiano combattuto fra il 1943 e il 1945⁶⁶, nel quale Graziani ricoprì il ruolo di ministro della difesa della Repubblica di Salò⁶⁷; nel dopoguerra il maresciallo promosse una memoria⁶⁸ che presentò «se

⁶¹ «Decolonizzare le città in Europa è diventato un modo per fare i conti con una storia negata di imperialismo, colonialismo, razzismo e con una duratura violenza strutturale». Ivi, p. 400.

⁶² Ivi, pp. 405-406. Si veda anche I. Scego, R. Bianchi, *Roma negata. Percorsi postcoloniali nella città*, Roma, Ediesse, 2014.

⁶³ G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, p. 46.

⁶⁴ B. Giuliani, *Dalla public history alla applied history. Ruolo pubblico e funzione politica della storia nel recente dibattito storiografico angloamericano*, «Diacronie. Studi di Storia Contemporanea», 32, 4, 2017, p. 3 URL: <http://www.studistorici.com/2017/12/29/giuliani_numero_32/> [ultimo accesso: 05/10/2024].

⁶⁵ «Sulle memorie del colonialismo italiano, in particolare sulle rimozioni e la mancata discussione si è scritto molto, mentre più di recente si sta riflettendo sulle riscritture, sul detto più che sul silenzio». A.M. Morone, *La fine del colonialismo italiano tra storia e memoria*, «Storicamente», 12, 2016, p. 3.

⁶⁶ Cfr. C. Pavone, *Una guerra civile: saggio storico sulla moralità nella Resistenza*, Torino, Bollati Boringhieri, 1991.

⁶⁷ Sul ruolo di Graziani nella riorganizzazione delle forze armate della Repubblica di Salò cfr. F. Focardi (ed.), *Le vittime italiane del nazionalsocialismo. Le memorie dei sopravvissuti tra testimonianze e ricerca storica*, Roma, Viella, 2021, p. 292.

⁶⁸ Cfr. R. Graziani, *Una vita per l'Italia*, Milano, Mursia, 1997.

stesso e gli uomini dell'esercito della RSI semplicemente come militari, soldati legati all'idea di patria, all'onore, al coraggio e alla parola data, ultima élite che si impegna attivamente per difendere l'Italia»⁶⁹. Sono in atto, dunque, conflitti di memorie contrapposte «che sarebbero state inconcepibili – scrive Noiret – ancora vent'anni fa, quando la violenta fine del ventennio fascista era parte dell'autobiografia collettiva della Nazione»⁷⁰. Graziani – oggetto di una condanna blanda nel secondo dopoguerra⁷¹ – continuò a svolgere un ruolo di primo piano nella politica nazionale, aderendo al Movimento Sociale Italiano⁷², del quale assunse la presidenza onoraria a partire dal 1953. Nelle dichiarazioni del sindaco di Affile, Ercole Viri – che ai dati incontrovertibili della vicenda biografica di Graziani anteponeva un pregiudizio basato sulle medesime memorie “antipolitiche” pubblicate dal maresciallo e sulle scritture scolastiche esaminate nella prima parte del saggio – emerge una visione della storia «come opinione politica e perde terreno la storia accademica e scientifica, che rivisita il passato con l'approccio critico attraverso documenti e testimonianze e che ha giudicato Graziani come uno dei più efferati criminali di guerra che il fascismo abbia prodotto durante la sua alleanza con Hitler»⁷³.

Alla fine, l'impegno di organizzazioni antifasciste e intellettuali ha ritirato il finanziamento pubblico al monumento dedicato a Graziani, rimuovendo l'iscrizione commemorativa a lui dedicata. In realtà il mausoleo di Affile potrebbe avere una sua utilità laddove fosse riconvertito in un memoriale dedicato alle vittime dei suoi crimini, allo scopo di contribuire alla distruzione del mito del “bravo italiano”⁷⁴.

⁶⁹ R. Mira, *Storia, storiografia ed eredità della Repubblica Sociale Italiana*, «Storia e problemi contemporanei», 39, 2005, p. 110.

⁷⁰ S. Noiret, *Discussioni e ricerche. Il ruolo della public history nei luoghi della guerra civile italiana, 1943-1945*, cit., p. 315.

⁷¹ Graziani, infatti, «seppur condannato, apparve agli occhi dell'opinione pubblica come un uomo d'onore che con la sua condotta aveva limitato i danni dell'occupazione tedesca». A. Martini, *A proposito di storia della giustizia di transizione*, «Le Carte e la Storia» 1, 2015, p. 191.

⁷² Cfr. D. Sassoon, *Italy after Fascism: The Predicament of Dominant Narratives*, in R. Bessel, D. Schumann (eds.), *Life after Death: Approaches to a Cultural and Social History of Europe during the 1940s and 1950s*, New York, Cambridge University, 2003, pp. 259-290.

⁷³ S. Noiret, *Discussioni e ricerche. Il ruolo della public history nei luoghi della guerra civile italiana, 1943-1945*, cit., p. 328.

⁷⁴ *Leading academics react to the Graziani memorial*, «Focus on the Horn blog», 29.08.2012, (<<https://focusonthehorn.wordpress.com/2012/08/29/leading-academics-react-to-the-graziani-memorial/>> [ultimo accesso: 12.01.2024]).

3. Conclusioni: una memoria coloniale divisiva

Nell'esaminare le suggestioni euristiche in termini di *Public History* che potrebbero derivare dallo studio della memoria coloniale è necessario tenere conto che quest'ultima «funziona, nel migliore dei casi, come una metafora alquanto imprecisa e usurata da un processo di comunicazione pubblica in cui il passato viene descritto, ricostruito e restituito da persone che quasi mai hanno un ricordo diretto degli eventi in questione»⁷⁵.

La collocazione dell'Oltremare in una dimensione lontana in senso diacronico e sincronico ha permesso l'inaugurazione di monumenti come quello di Affile senza alcuna ritrosia o rimorso morale: «il velo di silenzio steso sul passato coloniale nazionale favorisce una rimozione collettiva delle responsabilità anche per violenze coloniali quotidiane contro “l'africano”»⁷⁶. Alle difficoltà di costruire una memoria condivisa si aggiungono le reticenze incontrate nell'indagare le memorie private di un numero sempre più esiguo di italiani che sono stati in Africa tra la riconquista della Libia e la sconfitta delle truppe dell'Asse in Tunisia nel 1943: viene da chiedersi, a tale proposito, se essi sarebbero disposti a svelare il loro passato «come uno strumento di comprensione dei problemi del presente», ovvero se rifiuterebbero una mobilitazione in senso civico per loro ancora intollerabile, nella convinzione che le guerre coloniali appartengono al loro passato e che non devono «essere sprecate al servizio di altre cause»⁷⁷. Le memorie private di quanti combatterono in Africa potrebbero, dunque, risultare del tutto scollate da una memoria pubblica che faticosamente cerca di liberarsi, negli ultimi anni, dal gravame di meccanismi mnemonici stereotipati⁷⁸.

Il passato coloniale si caratterizza, dunque, per essere «il terreno più fertile per lo sviluppo di auto-rappresentazioni collettive all'insegna della bontà connaturata agli italiani»⁷⁹, destinate a sopravvivere ancora oggi, come dimostrano alcune interpretazioni deliranti sulla figura di Graziani riscontrabili in opere pubblicate nel ventunesimo secolo. Nel 2001, infatti, fu pubblicato un opuscolo dedicato alla sua memoria da parte del Circolo territoriale *Tiburti-*

⁷⁵ R. Pergher, *Italy's colonial past*, in A. Mammone, E. Giap Parini, G. Veltri (eds.), *The Routledge Handbook of Contemporary Italy. History, politics, society*, London, Routledge, 2015, p. 331.

⁷⁶ R. Ben-Ghiat, *Il lungo Novecento del colonialismo italiano*, in G. De Sensi Sestito, M. Petrusewicz (eds.), *Unità multiple: centocinquant'anni? Unità? Italia?*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2014, p. 379.

⁷⁷ C. Kesteloot, *Verso la Public History. Rappresentazioni e commemorazioni delle guerre mondiali in Belgio*, «Memoria e Ricerca», 54, 1, 2017, p. 47.

⁷⁸ Cfr. A.M. Morone, *Gli ascari e la loro memoria: due traiettorie di vita tra Libia e Italia*, «Meridiana», 104, 2022, pp. 219-240.

⁷⁹ M. Bernardi, L. Bruna, *La memoria del colonialismo italiano tra divulgazione storica e antifascismo. Due casi: Resistenze in Cirenaica (Bologna) e Ora e Sempre (Cuneo)*, «Il Presente e la Storia», 89, 2016, p. 112.

no-Portonaccio di Alleanza Nazionale, presieduto da Mario Mariella, nella cui introduzione, scritta da Sinagra, si riproponeva il carattere apolitico della sua azione, unicamente improntata alla difesa della Patria e si illustrava un progetto di memoria condivisa basata, tuttavia, sull'illusione di una pacificazione raggiunta a costo della falsificazione dei dati storici⁸⁰.

Sarebbe di grande ausilio, per evitare gli effetti nefasti di questo scollamento, erigere un monumento, al posto dell'obelisco di Axum, prelevato dall'Etiopia durante la dominazione italiana e restituito allo Stato africano solo nel 2005⁸¹, «con il quale – scrive Del Boca – l'Italia repubblicana e democratica condannasse, senza equivoci, i misfatti del periodo coloniale e riconoscesse il valore e il sacrificio dei patrioti libici, eritrei, somali ed etiopici»⁸².

Bibliografia

- Álvarez P., Dávila P., Naya L.M., *Education museums: Historical educational discourse, typology and characteristics. The case of Spain*, «Paedagogica Historica», 53, 6, 2017, pp. 827-845.
- Ascenzi A., Covato C., Zago G. (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive. Atti del 2° Congresso Nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Padova 7-8 ottobre 2021)*, Macerata, EUM, 2021.
- Atkinson D., *Nomadic Strategies and Colonial Governance. Domination and Resistance in Cyrenaica, 1923-1932*, in J. Sharp, P. Routledge, C. Philo, R. Paddison (eds.), *Entanglements of Power: Geographies of Domination/Resistance*, London, Routledge, 2000, pp. 93-121;
- Baioni M., *Demolire il littorio. Tragitti della simbologia fascista nell'Italia repubblicana*, «Memoria e Ricerca», 28, 1, 2020, pp. 181-194.
- Ballinger P., *Colonial Twilight: Italian Settlers and the Long Decolonization of Libya*, «Journal of Contemporary History», 51, 4, 2016, pp. 813-838.
- Bandini G., Oliviero S. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Barausse A., de Freitas Ermel T., Viola V. (edd.), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2020.
- Ben-Ghiat R., *Il lungo Novecento del colonialismo italiano*, in G. De Sensi Sestito, M. Petrusewicz (eds.), *Unità multiple: centocinquant'anni? Unità? Italia?*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2014, pp. 355-386.

⁸⁰ Cfr. A. Sinagra, *Diritto e giustizia, ragione e sentimento: scritti giuridici e politici (1985-2004)*, Roma, Aracne, 2004, p. 477.

⁸¹ Cfr. M. Santi, *La stele di Axum da bottino di guerra a patrimonio dell'umanità. Una storia italiana*, Milano-Udine, Mimesis, 2014.

⁸² A. Del Boca, *Una stele? Sì, per le vittime*, «Il Manifesto», 23.09.2002, (<<https://archivio-pubblico.ilmanifesto.it/Articolo/2002017887>> [ultimo accesso: 12.01.2024]).

- Bernardi M., Bruna L., *La memoria del colonialismo italiano tra divulgazione storica e antifascismo. Due casi: Resistenze in Cirenaica (Bologna) e Ora e Sempre (Cuneo)*, «Il Presente e la Storia», 89, 2016, pp. 111-132.
- Bessel R., Schumann D. (eds.), *Life after Death: Approaches to a Cultural and Social History of Europe during the 1940s and 1950s*, New York, Cambridge University, 2003.
- Borruso F., Cantatore L., *The School Notebooks Collection of the Lombardo Radice Educational Archive*, in J. Ströter-Bender (ed.), *The Children's Heritage. Provenance Research and the History of Children's and Youth Drawings Collections Museums, Archives, Private Holding and "Lost Collections"*, Baden-Baden, Tectum Verlag, 2021, pp. 154-162.
- Borruso P., *Debre Libanos 1937. Il più grave crimine di guerra dell'Italia*, Bari-Roma, GLF Editori Laterza, 2020.
- Brillante S., «Anche là è Roma». Antico e antichisti nel colonialismo italiano, Bologna, il Mulino, 2023.
- Conte G., Filioli F., Torreggiani V., Zaccaro F. (eds.), *Imperia. Lo spazio mediterraneo dal mondo antico all'età contemporanea*, Palermo, Infieri, 2016.
- De Grand A., *Mussolini's Follies: Fascism in Its Imperial and Racist Phase, 1935-1940*, «Contemporary European History», 12, 2, 2004, pp. 127-147.
- Del Boca A., *Gli italiani in Libia: 1860-1922*, 2 voll., Bari-Roma, Laterza, 1986-1988.
- Del Boca A., *Gli Italiani in Libia: dal fascismo a Gheddafi*, Milano, A. Mondadori, 1994.
- Deplano V., *L'Africa in casa: propaganda e cultura coloniale nell'Italia fascista*, Firenze, Le Monnier, 2015.
- De Sensi Sestito G., Petrusewicz M. (eds.), *Unità multiple: centocinquant'anni? Unità? Italia?*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2014.
- Elia D.F.A., *Educazione all'Oltremare. Rappresentazioni del colonialismo nei contesti educativi informali*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2023.
- Focardi F. (ed.), *Le vittime italiane del nazionalsocialismo. Le memorie dei sopravvissuti tra testimonianze e ricerca storica*, Roma, Viella, 2021.
- Frisina A., Ghebremariam Tesfau M., *Decolonizzare la città. L'antirazzismo come contro-politica della memoria. E poi?*, «Studi culturali», 3, 2020, pp. 399-412.
- Galfré M., *Ambizioni e limiti del totalitarismo fascista nei quaderni scolastici*, in J. Meda, D. Montino, R. Sani (eds.), *School exercise book: a complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, cit., vol. I, pp. 297-308.
- Gentile E., *La via italiana al totalitarismo. Il partito e lo stato nel regime fascista*, Roma, Carocci, 2008.
- Gibelli A., *Bambini, bambine e storia del Novecento: testimonianze scritte e figurate*, «Contemporanea», 13, 2, 2010, pp. 385-397.
- Gibelli A., *Bambini e bambine alle prese con la scrittura: uno sguardo storico sul secolo XX*, «History of Education & Children's Literature», 7, 1, 2012, pp. 183-199.
- Giuliani B., *Dalla public history alla applied history. Ruolo pubblico e funzione politica della storia nel recente dibattito storiografico angloamericano*, «Diacronie. Studi di Storia Contemporanea», 32, 4, 2017, pp. 1-24, URL: http://www.studistorici.com/2017/12/29/giuliani_numero_32/ [ultimo accesso: 05/10/2024].
- Gorla F., *La costruzione ideologica del "sistema imperiale mediterraneo" fascista. L'Encyclopédia italiana, il modello "romano-italiano" e il modello "cartaginese-demopluri*

- tocratico*”, in G. Conte, F. Filioli, V. Torreggiani, F. Zaccaro (eds.), *Imperia. Lo spazio mediterraneo dal mondo antico all’età contemporanea*, Palermo, Infieri, 2016, pp. 271-294.
- Graziani R., *Cirenaica pacificata*, Milano, A. Mondadori, 1932.
- Graziani R., *L'avvenire economico della Cirenaica*, Roma, Pinciana, 1933.
- Graziani R., *Una vita per l'Italia*, Milano, Mursia, 1997.
- Graziani R., *Verso il Fezzan*, Tripoli, F. Cacopardo, 1929.
- Herman F., Braster S., M.M. Del Pozo (eds.), *Exhibiting the Past. Public Histories of Education*, Berlin, De Gruyter Oldenbourg, 2022.
- Kesteloot C., *Verso la Public History. Rappresentazioni e commemorazioni delle guerre mondiali in Belgio*, «Memoria e Ricerca», 54, 1, 2017, pp. 41-60.
- Koselleck R., *Le futur passé: Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1990.
- Lessona A., *La missione dell'Italia in Africa*, «Quaderni dell'Istituto Nazionale di Cultura Fascista», 1, 1936, pp. 7-88.
- Losano M.G., *Le tre costituzioni pacifiste. Il rifiuto della guerra nelle costituzioni di Giappone, Italia e Germania*, Frankfurt am Main, Max Planck Institute for Legal History and Legal Theory, 2020.
- Mammone A., Giap Parini E., Veltri G. (eds.), *The Routledge Handbook of Contemporary Italy. History, Politics, Society*, London, Routledge, 2015.
- Martini A., *A proposito di storia della giustizia di transizione*, «Le Carte e la Storia», 1, 2015, pp. 189-198.
- Meda J., Montino D., Sani R. (edd.), *School exercise book: a complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, 2 voll., Firenze, Polistampa, 2010.
- Meda J., *School Writings as Sources for the Study of Teaching Practices: the Italian Case (1925-1945)*, «History of Education & Children's Literature», 15, 2, 2020, pp. 17-28.
- Meregazzi R., *Lineamenti della legislazione per l'impero*, «Gli Annali dell'Africa Italiana», 3, 1939, p. 12.
- Mira R., *Storia, storiografia ed eredità della Repubblica Sociale Italiana*, «Storia e problemi contemporanei», 39, 2005, pp. 109 e ss.
- Morandini M.C., *I quaderni di epoca fascista veicolo di propaganda ideologica e strumento didattico: il fondo della scuola elementare Parini di Torino (1938-1942)*, «Historia y Memoria de la Educación», 10, 2019, pp. 383-408.
- Morone A.M., *Gli ascari e la loro memoria: due traiettorie di vita tra Libia e Italia*, «Meridiana», 104, 2022, pp. 219-240.
- Morone A.M., *La fine del colonialismo italiano tra storia e memoria*, «Storicamente», 12, 2016, pp. 1-31.
- Neri Serneri S. (ed.), *Il fascismo come potenza occupante. Storia e memoria. Interventi di Enzo Collotti, Davide Rodogno, Angelo Del Boca, Filippo Focardi*, «Contemporanea», 8, 2, 2005, pp. 311-336.
- Noiret S., *Discussioni e ricerche. Il ruolo della public history nei luoghi della guerra civile italiana, 1943-1945*, «Ricerche Storiche», 43, 2, 2013, pp. 315-337.
- Nóvoa A., *Empires Overseas and Empires at Home*, «Paedagogica Historica», 45, 6, 2009, pp. 817-821.

- Oppedisano F., Salvatori P.S., Santangelo F. (eds.), *Costruire la nuova Italia. Miti di Roma e fascismo*, Roma, Viella, 2023.
- Ortíz García E. et al. (edd.), *Nuevas miradas sobre el patrimonio histórico-educativo. Audiencias, narrativas y objetos educativos*, Polanco, Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, 2023.
- Palma S., *Il ritorno di miti e memorie coloniali. L'epopea degli ascari eritrei nell'Italia post-coloniale*, «Afriche e Orienti», 1, 2007, pp. 57-79.
- Pavone C., *Una guerra civile: saggio storico sulla moralità nella Resistenza*, Torino, Bollati Boringhieri, 1991.
- Pergher R., *Italy's colonial past*, in A. Mammone, E. Giap Parini, G. Veltri (eds.), *The Routledge Handbook of Contemporary Italy. History, politics, society*, London, Routledge, 2015, pp. 327-337.
- Pieri P., Rochat G., *Pietro Badoglio*, Torino, UTET, 1974.
- Riccardi A., Rigano G. (eds.), *La svolta del 1938. Fascismo, cattolicesimo e antisemitismo*, Milano, Guerini e Associati, 2020.
- Rochat G., *L'attentato a Graziani e la repressione italiana in Etiopia, 1936-37*, «Italia contemporanea», 118, 1975, pp. 3-38.
- Sandri S., *Il Generale Rodolfo Graziani*, Roma, Edizioni «L'Azione Coloniale», 1932-1933, pp. 6-7.
- Santi M., *La stele di Axum da bottino di guerra a patrimonio dell'umanità. Una storia italiana*, Milano-Udine, Mimesis, 2014.
- Sassoon D., *Italy after Fascism: The Predicament of Dominant Narratives*, in R. Bessel, D. Schumann (eds.), *Life after Death: Approaches to a Cultural and Social History of Europe during the 1940s and 1950s*, New York, Cambridge University, 2003, pp. 259-290.
- Scego I., R. Bianchi, *Roma negata. Percorsi postcoloniali nella città*, Roma, Ediesse, 2014.
- Sinagra A., *Diritto e giustizia, ragione e sentimento: scritti giuridici e politici (1985-2004)*, Roma, Aracne, 2004.
- Stefani G., *Colonia per maschi. Italiani in Africa Orientale: una storia di genere*, Verona, ombre corte, 2007.
- Ströter-Bender J. (ed.), *The Children's Heritage. Provenance Research and the History of Children's and Youth Drawings Collections Museums, Archives, Private Holding and "Lost Collections"*, Baden-Baden, Tectum Verlag, 2021.
- Turriani E., *La riconquista fascista della Cirenaica e i fuorusciti libici in Egitto*, «Contemporanea», 2, 2007, pp. 251-274.
- Venturi A., *Il casco di sughero. Gli italiani alla Conquista dell'Africa*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2020, pp. 79-82.
- Volpatto C. et al., *Picturing the Other: Targets of Delegitimization across Time*, «IJCV», 4, 2, 2010, pp. 269-287.

Maria Filomia*

L'istituzione del primo nido a gestione comunale nel territorio del Comune di Foligno

ABSTRACT: This contribution aims to investigate, through a local and territorial historiographical reconstruction, the establishment of the first nursery school within the territory of the Municipality of Foligno, in the period immediately following the publication in Italy of Law No. 1044 of December 6, 1971, *The Five-Year Plan for the establishment of municipal nursery schools with the contribution of the State*. This research perspective aligns with the vein of studies focusing on territories, local communities, and the real-life functioning of educational institutions. The research examines the establishment of the first municipally-managed nursery school based on sources derived from the Municipal Council Resolutions, searching through municipal archives scattered across the territory for the minutes of council and municipal board meetings, as well as Regional Council Resolutions.

KEYWORDS: history of education, historical-educational heritage, Childhood, nursery school.

1. Introduzione

Nel 2023 i nidi pubblici del Comune di Foligno hanno ricordato i cinquant'anni dall'apertura del primo nido a gestione diretta comunale, ricorrenza significativa e importante per il territorio e occasione preziosa per rianodare i fili della memoria collettiva. Il presente contributo vuole indagare, con una ricostruzione storiografica di taglio locale¹ e territoriale la nascita del primo nido d'infanzia a gestione comunale nel territorio di Foligno, nel

* Maria Filomia, Phd, docente di Letteratura per l'infanzia presso l'Università degli Studi di Perugia.. ORCID: 0000-0002-5554-3569, maria.filomia@unipg.it.

¹ M. D'Ascenzo, *La storia della scuola tra storia locale e storia generale*, in A.H. Cavaliera (eds.), *La ricerca storico-educativa in Italia*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013, tomo I, pp. 279-290; Ead., *Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale*, «Espacio, Tiempo y Educación», 3, 1, 2016, p. 260; M. De Nicolò, *Storia locale, dimensione regionale e prospettive della ricerca storica*, «Glocale. Rivista molisana di storia e scienze sociali», 1, 2010, pp. 19-55.

periodo immediatamente successivo alla pubblicazione in Italia della Legge 6 dicembre 1971, n. 1044 «Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato». Una prospettiva di ricerca che si inserisce nel filone degli studi che focalizzano l'attenzione sui territori, sulle comunità locali e sulla vita reale delle istituzioni educative. La ricerca indaga la nascita del primo nido a gestione comunale a partire da fonti costituite dalle Deliberazioni della Giunta Comunale ricercando, negli archivi comunali disseminati sul territorio, i verbali dei consigli e delle giunte comunali, e dalle Delibere della Giunta Regionale. Lo studio vuole porre l'attenzione sulle reali modalità di avvio dei nidi a gestione diretta comunale nel territorio, anche in relazione agli ancora esistenti ed operanti OMNI. La legge 1044/71 riconosceva all'Ente Locale un ruolo di primo piano nell'elaborare modelli di nido che rispondessero alle reali esigenze di un territorio. Attraverso i documenti analizzati lo studio vuole far emergere quali scelte e quale modello di nido si andava affermando in quel passaggio, ancora lontano dal realizzarsi, da un servizio con finalità esclusivamente assistenziali ad un servizio considerato, nel dettato normativo, «un servizio sociale di interesse pubblico» (art. 1). Molto interessante a questo proposito, ad esempio, è l'elenco degli arredi acquistati per allestire il primo nido: per comprendere la cultura dell'infanzia che il territorio espri-meva condizionando le scelte che l'Ente effettuava. Lo studio si inscrive nella prospettiva indicata da D'Ascenzo, che valorizza l'approccio locale alla storia delle istituzioni educative che «fondato sulla ricerca ed analisi dettagliata delle fonti, ha implicato lo spostamento dello sguardo dello storico dal macro-nazionale al micro-locale, spalancando altresì una nuova ulteriore prospettiva di azione scientifica ed insieme civile del lavoro dello storico della scuola e dell'educazione, quella della conservazione, tutela, valorizzazione degli archivi locali e della documentazione relativa alla storia della scuola, anche con forme di musei materiali e/o virtuali della scuola stessa»². Lo studio, inoltre, vuole essere parte di un processo di costruzione di conoscenza storica³ all'interno delle iniziative di valorizzazione dell'esperienza educativa del territorio folignate, messe in campo dal Coordinamento Pedagogico di Rete, per celebrare i cinquant'anni dall'apertura del primo nido a gestione diretta comunale, al fine di salvaguardare il patrimonio dei nidi comunali, ma anche di restituire al territorio quella memoria del patrimonio storico-educativo nell'ottica di una educazione alla cittadinanza⁴. La ricorrenza del cinquantesimo richiama tutta la comunità, ma in particolare le educatrici e la Coordinatrice pedagogica,

² D'Ascenzo, *Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale*, cit., p. 260.

³ C. Cabrera, J. Meda, A. Viñao Frago (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Chaim, Springer, 2017.

⁴ J. Meda, *Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole*, «History of Education & Children's Literature», 2, 2010, pp. 489-501.

a sostenere il dovere di lasciar traccia⁵, attraverso il “rispolverare” le documentazioni, custodite nel Centro di Documentazione e di ricerca educativa per l’infanzia del Comune di Foligno e nei nidi, per ri-leggerle, ri-significarle e restituirle alla memoria collettiva⁶ come strumento di riflessione sull’idea di bambino e di cura che ha maturato la realtà folignate. Questo lavoro si pone anche l’obiettivo, rispetto alle educatrici, di essere occasione per aumentare la conoscenza del sé professionale attraverso la rilettura della storia dei Servizi. Ricerca come possibilità della *public history education* di essere promotrice di una consapevolezza storica⁷ anche attraverso le iniziative con cui si è celebrato il cinquantesimo, in particolare una mostra. Momenti di un unico percorso di ricerca e di condivisione rivolta agli educatori, alle famiglie, all’amministrazione, alla cittadinanza, di quell’esperienze educative, patrimonio di un’intera comunità, secondo quella “più vasta concezione della storia concepita per essere trasportata verso un largo pubblico di non addetti ai lavori”⁸.

2. Il Dlg. 6 dicembre 1971, n. 1044 Piano quinquennale per l’istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato: l’attuazione dell’art. 6 in Umbria.

La storia degli asili nido in Italia⁹ è stata caratterizzata da un percorso che, fin dalla sua origine, è partito da esigenze assistenziali e di custodia dei figli delle madri lavoratrici, con delle esperienze di asili «intesi quasi nel senso etimologico del termine (*a-sylon*: assenza di pericolo), strutture che all’insegna della carità privata potessero accudire le madri delle famiglie povere, supportandole nella cura e nell’allevamento dei figli più piccoli»¹⁰.

La svolta nella concezione dei servizi per l’infanzia avviene negli anni Settanta a partire dalla legge n. 1044 del 6 dicembre 1971, *Piano quinquennale per l’istituzione degli asili nido comunali con il concorso dello Stato*, che finalmente riconosce a tutti i bambini e le bambine il diritto di accedere all’asilo nido istituito come servizio pubblico. Leggiamo, infatti, all’articolo 1: «L’as-

⁵ C. Benelli, *Memorie autobiografiche come patrimonio di comunità*, in G. Bandini, S. Olivieri (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, pp. 65-75.

⁶ *Ibid.*

⁷ *Ibid.*

⁸ S. Noiret S., “*Public history*” e “*storia pubblica*” nella rete, in F. Mineccia, L. Tomassini (eds.), *Media e storia*, «Ricerche Storiche», 39, 2-3, maggio-dicembre, 2009, p. 276.

⁹ Cfr. D. Caroli, *Per una storia dell’asilo nido in Europa tra Otto e Novecento*, Milano, Franco Angeli, 2014, pp. 5-380.

¹⁰ N. Barbieri, *Asili nido e servizi educativi per la prima infanzia in Italia. Lineamenti storici, fondamenti pedagogici, modalità operative*, Padova, CLEUP, 2015, p. 12.

sistenza negli asili nido ai bambini di età fino a tre anni, nel quadro di una politica per la famiglia, costituisce un servizio sociale di interesse pubblico».

Da un punto di vista politico, ma anche culturale, la legge segna una svolta importante, perché sposta la responsabilità dei servizi per l'infanzia agli enti locali. La legge nasce all'interno di un grande dibattito che vede coinvolti ampi segmenti della società civile, donne, sindacati confederati, partiti di sinistra e ampi settori del cattolicesimo sociale e della sinistra democristiana e si colloca in un clima culturale di grande fermento. Le donne affermano il loro diritto all'emancipazione attraverso la possibilità di poter lavorare fuori dalle mura domestiche, riconosciuto dall'articolo 1 quando indica tra gli scopi degli asili-nido quello: «di provvedere alla temporanea custodia dei bambini, per assicurare una adeguata assistenza alla famiglia e anche per facilitare l'accesso della donna al lavoro nel quadro di un completo sistema di sicurezza sociale»¹¹.

La legge 1044, in particolare all'art. 6, affida alle Regioni il compito di definire, attraverso proprie norme legislative, i criteri «per la costruzione, la gestione e il controllo degli asili-nido» che il Consiglio regionale dell'Umbria disciplina con atto 272 del 23 marzo 1972 *Adempimenti della Regione previsti dalla legge 6 Dicembre 1971 n. 1044. Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato*, elaborando un piano annuale regionale per la costruzione e la gestione dei nidi comunali. Come emerge dai verbali della seduta, in attesa di lavorare ad un testo di legge definito e per poter ottemperare all'art. 4 che indica nella data del 30 aprile di ogni anno il termine per la richiesta di contributi da parte dei comuni, la Regione si riunisce in sessione straordinaria per stabilire con urgenza i criteri per l'assegnazione, in quanto valuta sufficiente un atto amministrativo per dare seguito alle indicazioni dalla norma, «si tratta di fissare i termini e le procedure secondo le quali i Comuni o i Consorzi dei Comune possono predisporre le loro richieste per le istituzioni di asili-nido»¹². La Regione delibera quindi che i Comuni inviano le domande in carta legale, e non in carta semplice, al Presidente della Giunta regionale entro il 30 aprile di ogni anno. Per la costruzione di nuove strutture ritiene necessario allegare la copia della Deliberazione del Consiglio Municipale che documenti la scelta di costruire uno o più nidi attraverso un atto del Consiglio Municipale e non della sola Giunta, come scelta di presa in carico non solo della compagine politica al governo dell'Ente locale, ma anche dell'opposizione e che indichi anche le fonti di finanziamento. Inoltre è prevista la presentazione contestuale di una adeguata e articolata relazione tecnica

¹¹ N. Barbieri, *Asili nido e scuole dell'infanzia nella storia italiana*, in F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruner (eds.), *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Brescia, Scholé, 2015, p. 92.

¹² Estratto dai processi verbali delle sedute del consiglio regionale deliberazione n. 272 del 23/3/72, oggetto: Adempimenti della Regione previsti dalla legge 6/12/71 n..1044. Piano quinquennale per l'istituzione di asili nido comunali con il concorso dello Stato, p. 2.

contenente il tipo di soluzione prevista, costruzione ex-novo oppure riadattamento o ristrutturazione di spazi di proprietà comunali e anche l'indicazione di maggiore spesa eventuale. Nella Deliberazione, in relazione alla definizione della previsione programmatica quinquennale, si nota una forte attenzione rivolta alla popolazione infantile tra 0 e 3 anni, leggiamo infatti:

Le domande per la erogazione del contributo "una tantum" relativo alla costruzione dovranno essere corredate da una previsione programmatica di massima quinquennale in modo tale:

- che sia individuato il rapporto territorio-popolazione, con la specifica indicazione della popolazione infantile in età 0-3 anni distribuita sul territorio comunale per le frazioni geo-fisiche indicate dal censimento ISTAT;
- che le previsioni programmatiche facciano riferimento al numero dei nati e dei morti nel primo anno di età, lungo l'arco dell'ultimo triennio, in rapporto con la popolazione residente nel Comune;
- che risultino gli eventuali insediamenti industriali, nell'ambito di frazioni geografiche, con indicazioni del numero dei dipendenti suddivisi per sesso; gli asili-nido esistenti, la loro capienza, frequenza media, bacino di utenza, tipo di gestione; l'indicazione della disponibilità delle aree, e comunque dell'area in cui possa essere realizzata la costruzione dell'asilo¹³.

Per ottenere il contributo per la gestione viene richiesto di presentare il piano di esercizio del nido, inoltre viene richiesto ai Comuni di indicare gli asili-nido esistenti nel territorio, la loro capienza, la frequenza media dei bambini, il bacino di utenza e il tipo di gestione.

La Regione Umbria quindi orienta le proprie scelte in relazione ad un criterio di «proporzionalità diretta rispetto alla popolazione fino a tre anni» al fine di costruire un piano che vada nella direzione di costruire una rete di servizi per la prima infanzia che sia presente in modo capillare e possa rispondere alle reali esigenze del territorio.

I fondi assegnati alla Regione Umbria furono pari a £ 423.903.360, ventiquattro Comuni presentarono domanda per la costituzione di cinquanta nuovi asili nido e per la gestione di trentanove. Le richieste superarono di gran lunga le disponibilità concesse alla Regione Umbria, come vi evince dalla Delibera della Giunta Regionale n. 778 del 12/9/1972, che consentono di erogare contributi per la costruzione di solo nove nuovi asili-nido. Relativamente al contributo per la gestione, nella premessa della Delibera, si fa riferimento alla possibilità di concederne due, con una disponibilità finanziaria non impiegata pari a £ 23.903.360, da impegnarsi nell'esercizio successivo, come previsto dall'art. 2 della 1044. Il grande fermento, evidente dall'elevato numero di richieste presentate, rende urgente la necessità di prevedere nuove fonti di fi-

¹³ Relazione della III commissione consiliare permanente (Relatore Presidente Sergio Bistoni), approvata dalla III commissione consiliare permanente il 13/3/1972, consegnata alla presidenza del consiglio regionale il 6/3/1972, p. 2.

nanziamento «affinché il diritto del bambino all'asilo-nido sia veramente tale, indipendente dalla sua estrazione sociale dal luogo in cui vive»¹⁴. La scarsità di risorse economiche rispetto alle esigenze del territorio rischia di invalidare la grande portata politica e sociale della legge nazionale riconosciuta come «il primo intervento dell'Ente pubblico nel settore dell'infanzia sganciato dai criteri tradizionali della beneficenza e tendete a dare un contenuto ed un significato nuovo a tali strutture»¹⁵. Per la Regione Umbria è importante, quindi, riuscire a rendere effettiva la presenza dei nidi comunali in tutti il territorio in maniera capillare.

Il numero elevato delle richieste impone una scelta tra le domande presentate, che porterà a finanziare le istanze ritenute più urgenti «se è vero che occorre superare la concezione dell'asilo-nido come struttura legata esclusivamente alla occupazione femminile, è altrettanto vero che in una situazione quale quella dell'Umbria (13 asili-nido in tutto il territorio), la necessità di salvaguardare la sicurezza del posto di lavoro della lavoratrice madre e di assicurare uno sviluppo armonico ed unitario delle potenzialità del bambino è il primo criterio di valutazione che deve guidare la Regione nella scelta»¹⁶. Il dato della presenza femminile nel tessuto lavorativo umbro è evidente dalle richieste ricevute prevalentemente dai comuni nei quali è attiva una economia industriale mentre è bassa dai comuni a vocazione rurale.

Altro aspetto che la Regione Umbria pone come importante è selezionare e finanziare quei progetti che, per dimensione, possano determinare una scelta prioritaria. I due comuni più grandi della Regione, Perugia e Terni presentarono rispettivamente 11 e 5 richieste di nuove costruzioni, di seguito Foligno e Orvieto con la richiesta di 4 nuove costruzioni. Nella ricerca di criteri oggettivi la Regione vuole raggiungere una razionale distribuzione degli asili nido sul territorio, ma allo stesso tempo garantire quei territori dove l'esigenza di strutture per l'infanzia è più necessaria. La Regione, con i fondi a disposizione, ritiene di riuscire a garantire l'erogazione di contributi per la costruzione di nove nuovi servizi per l'infanzia e due contributi per la gestione di strutture a gestione comunale già esistenti, con un avanzo di gestione di un importo giudicato non sufficiente come contributo per una nuova realizzazione ed inoltre «non è possibile utilizzarlo per la gestione dal momento che in Umbria non esistono altri nidi comunali, oltre ai due già inseriti nel piano, ai quali solo può essere concesso il contributo previsto dallo 1044»¹⁷, l'avanzo è pari a £23.903.360. In questo quadro la Regione decide di adottare il criterio della “proporzionalità diretta rispetto alla popolazione fino a tre anni” per la concessione dei contributi per la costruzione degli asili-nido, «si è scelto questo

¹⁴ Relazione della giunta regionale, Deliberazione 778 del 12/09/1972, p. 2.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ *Ivi*, p. 3.

criterio per la scarsezza delle strutture assistenziali e per quanto già detto circa la necessità di concentrare gli interventi laddove la dimensione del problema si presenta più pressante»¹⁸. Come evidenziato dal documento, a Perugia la popolazione 0-3 è pari a 5598, a Terni 5856, a Foligno 1869, a Spoleto 1649, a Città di Castello 1354, a Gubbio 1330, Assisi 962. Nella valutazione non viene considerata la presenza di ONMI, per i quali il Consiglio regionale dell'Umbria aveva espresso l'opportunità che fossero sciolte, tanto meno delle strutture private, comunque scarsa. La Regione stabilisce quindi una graduatoria di assegnazione delle risorse per la costruzione di nuove strutture secondo il seguente schema:

- due asili – nido al Comune di Perugia
- due asili – nido al Comune di Terni
- un asilo – nido al Comune di Foligno
- un asilo – nido al Comune di Spoleto
- un asilo – nido al Comune di Assisi
- un asilo – nido al Comune di Gubbio.

Ai Comuni di Corciano e Spoleto vengono destinati i contributi per la gestione degli asili comunali già esistenti, essendo gli unici due a gestione diretta allora presenti nel territorio regionale.

3. L'istituzione del primo nido comunale a Foligno

All'indomani della legge 1044, e sulla scia di una rinnovata tensione sociale rispetto al tema dell'interesse verso l'infanzia la situazione nel territorio del Comune di Foligno si presenta come attenta, ma al contempo non in grado di rispondere adeguatamente alle esigenze delle famiglie. Troviamo una chiara traccia della situazione nella Deliberazione di Giunta Comunale n. 1303 del 03/10/1972 Funzionamento Asilo-Nido dell'Opera Nazionale e per la Protezione della Maternità e dell'infanzia in cui si fa riferimento ad una nota, datata 6 settembre 1972 in cui l'allora presidente del Comitato Comunale O.M.N.I. di Foligno, prof. Luigi Stancati, rivolgendosi al Sindaco del Comune, al Dipartimento dei Servizi Sociali della Regione Umbria ed al Comitato Provinciale O.M.N.I., constata la situazione e pone all'attenzione di tutti «il grave stato di disagio in cui si trovano le famiglie di bambini in tenera età che non possono essere ospitati per carenza di posto presso la Casa della Madre del Bambino della città». Il nido dell'O.M.N.I. accoglie in quell'anno 120 bambini¹⁹, ma i posti non risultano sufficienti in relazione alle richieste, il

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ Troviamo conferma di questa data nella stampa locale *Corriere dell'Umbria* del 8 marzo

Comitato risulta²⁰ «impossibilitato pertanto a soddisfare richieste di oltre 50 famiglie che si trovano in serie difficoltà e sono costrette a lasciare i bambini scarsamente custoditi per recarsi al lavoro; rivela il suo compito ingrato è insostenibile nel non poter dare una risposta positiva alle legittime richieste ai lavoratori che non possono beneficiare del più delicato di servizi sociali qual è il servizio del nido e partecipa la cittadinanza la insostenibile situazione esistente in fatto di asilo nido nella nostra vecchia cui i bambini al di sotto dei tre anni ammontano alla cifra del 1869». Il Comitato invita quindi gli enti preposti, riferendosi sia al Comune ma anche alla Regione di «intervenire tempestivamente ed idoneamente per la soluzione il delicato problema che interessa sempre più una grande parte la popolazione e che impone l'apertura graduale e decentrata di altri servizi per la prima infanzia». Il Comune ritiene di dover intervenire e concede un contributo economico mensile, individuato come forma di risposta sollecita e concreta alle richieste e delibera, quindi, di concedere la cifra totale di £ 2.270.00 per consentire al Comitato Comunale di assumere almeno due unità di addetti alla sorveglianza dei bambini per aumentare il numero degli accolti.

Nel percorso di avvio della presenza dei nidi a gestione diretta nel Comune di Foligno l'atto particolarmente significativo è la Deliberazione di Giunta Municipale n. 1372 *Istituzione di un asilo Nido Comunale – Assunzione spese di gestione* del 21/10/1972. Un atto significativo a motivo delle conseguenze che ha avuto per il territorio, che colpisce per la sua singolarità in virtù della tempestività ed urgenza con la quale viene approvato, in particolare in relazione alla Delibera della Giunta Regionale n. 454 del 26/10/1972 *Legge 6/12/1971 n. 1044. Piano regionale degli asili-nido per il 1972*, di cui di seguito illustrerò i contenuti. Tornando alla Deliberazione di Giunta Municipale 1372/72 è necessario sottolineare che la Giunta, per la natura urgente dell'atto da approvare, si assume i poteri del Consiglio Comunale in considerazione che non poteva essere convocato nei tempi rapidi richiesti dall'impellenza dell'atto²¹. L'atto in premessa richiama la 1044/71, l'inadeguatezza delle risorse finanziarie messe a disposizione dello Stato per la Regione Umbria e l'urgenza di «intervenire anche in questo settore la cui gestione deve essere affidata ad un ente pubblico il quale può garantire le strutture adeguate per risolvere tutti i problemi connessi allo sviluppo fisico e sociale del bambino (interventi di medicina preventiva-

1973 dalla quale apprendiamo che il dato fa riferimento all'O.M.N.I. sito in via Marconi 3 che, sui 120 bambini ospitati, registra 8.120 presenze con una media giornaliera di frequentanti di 43 bambini tra lattanti e divezzi, con punte massime di presenza di 59 bambini.

²⁰ Lo stralcio di nota citato è riportato integralmente nella Deliberazione di Giunta Comunale n. 1303 del 03/10/1972 “Funzionamento Asilo-Nido dell'Opera Nazionale e per la Protezione della Maternità e dell'infanzia”, purtroppo non ho avuto accesso alla nota originale.

²¹ Una scelta molto forte che avrà come conseguenza un forte contrasto dalla parte della Democrazia Cristiana, all'opposizione in quegli anni dentro il Comune di Foligno, di cui si trova un forte eco nella stampa locale del tempo.

interventi the condizionanti diretti ad evitare il formarsi di un bagaglio sociale negativo nei piccoli soggetti-possibilità per le madri di inserirsi più facilmente nel mondo del lavoro, eccetera.)». Il documento fa riferimento ad una garanzia di contributo di finanziamento per la gestione, garanzia che alla data di delibera di questo atto in realtà il Comune di Foligno non avrebbe dovuto avere alla luce del fatto che nei documenti che abbiamo esaminato solo Corciano e Spoleto avevano i requisiti previsti per accedere al contributo. La Giunta parla di un ipotetico nido Comunale che potrebbe ospitare 30 bambini da istituire presso i locali che un privato, Sig. Silvestri Americo, ha messo a disposizione situato in Via dei Preti 7, locale per il quale si afferma essere in corso trattative per il contratto d'affitto. Nel documento viene presentato un preventivo delle spese di gestione che riguarda il personale, prevedendo di assumere 4 educatrici, di cui una con il ruolo di coordinatrice, 3 unità di personale ausiliario, spese per la biancheria, per il vitto, per l'affitto e per le spese generali di gestione come luce, gas, riscaldamento, telefono e manutenzione per un importo pari a £ 26.100.000. La Giunta quindi delibera di «assumere la gestione di un asilo nido – destinato a n. 30 bambini – a decorrere dalla data di approvazione del presente atto», condizionando l'effettivo inizio di gestione alla concessione del contributo da parte della Regione Umbria.

Negli estratti dei verbali relativi all'atto n.454 del Consiglio Regionale si legge che la III Commissione, attraverso il Consigliere relatore Giuseppe Bei Clementi, ha espresso parere favorevole per l'erogazione del contributo di gestione solo per i comuni di Corciano e Spoleto, i soli ad avere già dei nidi comunali in funzione. L'Assessore Mario Monterosso prendendo la parola propone di inserire nel piano per la concessione di contributi per la gestione anche il Comune di Foligno perché «ha rimesso una deliberazione con cui esprime la sua volontà di aprire subito l'asilo e di iniziare la gestione»²². Gli estratti dei verbali risultano incompleti, ma evidenziano un acceso dibattito sul come siano stati destinati i fondi che viene chiuso dall'Assessore Monterosso che afferma, facendo chiarezza sulla natura, l'ammontare e la destinazione delle risorse a disposizione: per la gestione 20 milioni, per la costruzione 40 milioni. L'assessore di fatto allagarla la possibilità di erogare il contributo per la gestione anche ai comuni, come Foligno che dichiarano:

in grado di iniziare la gestione contestualmente alle erogazioni del contributo erano solo tre; quindi a tutti e tre, ed era giusto il criterio di priorità, perché vogliamo spenderli subito questi quattrini, vogliamo operare subito, sono state tutte accolte le richieste per la gestione. Per quel che riguarda la costruzione si è operata questa graduatoria, secondo l'ordine di priorità. La richiesta di contributo per la costruzione è distinta dalla gestione²³.

²² Estratto dai processi verbali delle sedute del Consiglio Regionale della Deliberazione 454 del 26/10/1972 Legge 6/12/1971. *Piano regionale degli asili nido per il 1092*, pp. 2-3.

²³ Ivi, p. 4

Il Consiglio Regionale, nonostante la non piena condivisione dei criteri emersa nel dibattito, approva comunque il documento all'unanimità ed inserisce anche il Comune di Foligno tra i comuni beneficiari di un contributo annuo pari a £20.000 destinato alla gestione diretta di un nido comunale.

La Giunta Municipale di Foligno il 21 novembre 1972, alla luce dell'assegnazione delle risorse per la gestione e per rispondere ai chiarimenti richiesti dal Comitato Regionale di Controllo, relativi ai finanziamenti ricevuti e sul come intende provvedere per la copertura della differenza di costo di gestione evidenziato, delibera l'istituzione di un capitolo di spesa per procedere al corretto inserimento in bilancio, al relativo accertamento delle somme assegnate e dello storno di fondi da altri capitoli da poter destinare alla gestione del nido, al fine di dimostrare di disporre di tutti i fondi necessari.

Gli atti successivi relativi all'istituzione del primo nido comunale sono atti maggiormente operativi. La Deliberazione di Giunta Comunale n. 1626 del 19/12/1972 *Istituzione di un Asilo nido Comunale – Acquisto attrezature* ci mostra l'assunzione degli impegni di spesa per arredi e attrezature per un totale di £ 3.441.050 e precisamente:

- n. 3 tavoli circolari
- n. 40 seggiolone
- n. 4 panchetti
- n. 3 tavoli fasciato
- n. 1 portasacco
- n. 1 carrello
- n. 1 pensile
- n. 4 spogliatoio per bambini
- n. 2 panche
- n. 2 box per bambini
- n. 3 armadi
- n.1 tavolo porta bilancia
- n. 2 pensili scola piatti
- n. 1 tavolo per cucina
- n. 1 tavolo refettorio
- n. 3 appendi panni
- n. 1 stager – telefono
- n. 12 lettini
- n. 1 mobile gas
- n. 2 tavoli
- n. 2 seggiola
- n. 3 armadi spogliatoio
- n. 35 bandite
- n. 1 tavolo dattilo
- n. 1 lettino visita
- n. 1 armadio porta ferri

n. 1 tavolo per ambulatorio
 n. 1 porta rifiuti a pedale
 n. 2 sgabelli girevoli
 n. 2 poltroncine
 n. 1 armadio porta grandine
 scaffalatura metallica.

L'elenco dei materiali, ritenuto utile «al fine curare l'efficiente funzionamento» come dopo mostra il modello assistenziale ancora caratterizzava le strutture destinate ai più piccoli, ricalcando le pratiche anche sanitarie tipiche dell'ONMI. Da richiamare Deliberazione di Giunta Comunale n. 1675 del 29/12/1972 *Affitto locali per Asilo Nido – Via dei Preti*, proprietario Sig. Silvestri Amerigo che autorizza il Sindaco a prendere in affitto il locale sito in Via dei Preti 7, piano terra, superficie di 250 mq, deliberando il canone di affitto, il cambio di destinazione d'uso dell'immobile, l'utilizzo del piazzale e la sua trasformazione in giardino e l'assunzione delle spese generali del condominio.

Nell'anno successivo, 1973, si trovano tre atti significativi:

- la Deliberazione Municipale n. 109 del 6 marzo 1072 *Affitto locali per Asilo Nido – Via dei Preti (Propr. Silvestri Amerigo). Integrazione deliberazione Giunta n. 1675 del 29/12/1972* che delibera di stabilire in cinque anni la durata del contratto di locazione con decorrenza da stabilirsi e la consegna dei locali appena terminati i lavori a carico del proprietario;
- la Deliberazione Municipale n. 220 del 13 marzo 1973 *Acquisto materiale per l'organizzazione della cucina e della biancheria per l'Asilo Nido Comunale* che inserisce in allegato un elenco dettagliato di acquisti da fare con relativi preventivi di spesa, colpisce che tra la biancheria e i mobili ed utensili per la cucina siano stati inseriti anche 5 tricicli per bambini, 2 automobiline a pedali, 10 palloni di gomma, 10 confezioni di costruzioni di legno o plastica, 5 cubi e anelli per piramidi e ad incastro e 10 bambole di tipo medio, unici giochi che risultano acquistati;
- la Deliberazione Municipale n. 549 del 5 giugno 1973 “Assunzione personale per la gestione di un Asilo Nido Comunale in via dei Preti” attraverso la quale si procede all'assunzione di solo due unità di personale con la qualifica di insegnante e due unità di personale una con la qualifica di cuoca ed una con la qualifica di inserviente.

Colpisce la mancanza di un atto che formalmente stabilisce la data di avvio del nido, notizia che non è stata trovata neppure nella stampa locale, ma che possiamo ipotizzare in maniera indiretta in quanto l'atto delibera un'assunzione in sanatoria a partire dal 15 maggio del 1973, data che coincide con la testimonianza orale di un ex dipendente comunale che la conferma²⁴.

²⁴ Sottolineo che la questione della mancanza di un atto formale che indichi la data dell'apertura al pubblico del nido comunale rende comunque la data incerta. Ho raccolto la testimo-

4. La mostra storico narrativa

Uno degli aspetti più delicati e complessi è stato il processo di negoziazione che ha coinvolto l'Ente e le educatrici²⁵ per più di un anno per giungere ad una scelta condivisa sulla modalità di celebrazione del traguardo dei cinquanta anni di apertura del primo nido Comunale. Dopo il lavoro di attenta e lunga selezione dei materiali ci si è dovuti interrogare su «mettere in scena»²⁶ i materiali scelti. Tra le ipotesi valutate sul come celebrare i 50 anni, si è scelto di valorizzare il forte sentimento attaccamento e di identità che esprimevano le educatrici cercando i modi per conciliarlo con la necessità di trovare verifiche in un campo di ricerca storiografico più ampio: il mettere al centro la scelta delle educatrici sul come narrarsi, optando per un orientamento di creazione collaborativa della conoscenza, in quell'approccio secondo il quale «le pratiche della *Public History* offrono occasioni e strumenti per la comprensione critica dei contesti storici e dei processi in atto, aiutando ad affrontare la loro complessità ed evitando soluzioni dettate da rancori o da presunte contrapposizioni “identitarie”»²⁷. Per tutto ciò la *Public History* è una preziosa risorsa per la coesione sociale favorendo la comprensione e l'incontro fra persone di differente provenienza, di generazioni diverse e con memorie talvolta contrastanti²⁸. L'esperienza, inoltre, ha inteso delinearsi come un'attività di *Public History* in quanto si è realizzata in collaborazione tra i diversi Enti, il Comune di Foligno, i nidi comunitari, che hanno messo al centro della loro iniziativa la comunità, la cittadinanza tutta promuovendo una attiva partecipazione che potesse rinsaldare il legame con la memoria collettiva.

La scelta è quindi stata quella di realizzare una mostra, definita storico-narrativa, perché che si è posta l'obiettivo di raccontare la storia dalle origini, permettendo, al contempo, di raccontare l'evoluzione del pensiero di cura e di educazione. La mostra ha voluto rappresentare per la comunità un'occasione preziosa per conoscere una parte della storia del proprio territorio, costruendo un dialogo vivo e vivace tra ricordi e pratiche attuali, tra l'origine del pensare educativo e le pratiche agite. Uno dei punti di forza della progettazione e dell'allestimento della mostra è stata la scelta di un lavoro collegiale, che se da una

nianza orale delle prime educatrici comunali, i cui risultati non sono confluiti in questo contributo ma saranno oggetto di un ulteriore approfondimento, secondo la quale il nido avrebbe cominciato ad accogliere bambini già a partire dal mese di aprile, anche se tanti dei loro ricordi non coincidono con i dati documentali.

²⁵ Il lavoro che ha portato alla realizzazione della mostra è stato condotto con la supervisione della scrivente nella sua funzione di Coordinatrice Pedagogica e di rete del Comune di Foligno.

²⁶ M. Dati, *Progettare attività di Public History: criteri orientativi ed indicazioni operative*, in G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruzo, M. Brunelli, S. Oliviero (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022, p. 33.

²⁷ AIPH, *Manifesto della Public History italiana*, 7 maggio 2018, <<https://aiph.hypotheses.org/files/2020/12/Manifesto-della-Public-History-italiana-1.pdf>> [ultimo accesso: 11/11/2024].

²⁸ AIPH, *Manifesto della Public History italiana*. 7 maggio 2018, URL: <<https://aiph.hypotheses.org/files/2020/12/Manifesto-della-Public-History-italiana-1.pdf>> [ultimo accesso 15/02/2024].

parte, ha reso il processo più lungo, ha permesso, dall'altra, di poter offrire sguardi e sensibilità diversi: il pensiero delle educatrici che lavorano da tantissimi anni e quello di chi ha iniziato da poco, i ricordi e l'attenzione agli aspetti amministrativi portata dagli impiegati del Comune, la cura della Coordinatrice pedagogica nel garantire la possibilità di valorizzare il contributo di tutti, e non ultime le indicazioni degli esperti in allestimento che hanno supportato il progetto.

La mostra è stata aperta al pubblico dal 22 al 28 ottobre 2023 presso i locali espositivi di proprietà del Comune di Foligno denominati "Ex Teatro Piermarini"²⁹, spazio collocato al centro del corso principale della città. La mostra è stata costruita organizzando materiali eterogenei e molto ricchi di significato volendo proporsi come una mostra da visitare ma anche da vivere. L'allestimento è stato organizzato in diverse aree:

- l'esposizione del materiale fotografico;
- l'esposizione di artefatti;
- la "ricostruzione" degli ambienti educativi riconosciuti come caratterizzanti della proposta pedagogica dei nidi comunali.

A loro volta le foto sono state organizzate attraverso dei nuclei tematici:

- I nidi di Foligno festeggiano 50 anni (1973-2023) (11 foto storiche);
- Esperienze educative da parte delle educatrici (15 foto)
- Esperienze educative dalla parte dei bambini e delle bambine (28 foto)
- Vivere la città (18 foto)
- Gestì di cura (5 foto).



Fig. 1. Immagine area "ricostruzione degli ambienti educativi"

²⁹ L'ex teatro Piermarini è uno spazio espositivo molto bello ricostruito nello spazio che fu di un palazzo gentilizio del XVI secolo originariamente di proprietà della famiglia Gregori. Luigi Fedeli di Sarnano ebbe l'idea di costruire un teatro nella sua casa, al civico 35 di quella che si chiamava via della Fiera, oggi Corso Cavour. Il Teatro Apollo venne inaugurato nel 1827. Nel 1891, in occasione della visita a Foligno del re d'Italia Umberto I, il Teatro venne rinnovato e intitolato a Giuseppe Piermarini, l'architetto progettista del Teatro alla Scala di Milano, nato a Foligno nel 1734 e qui morto nel 1808. Purtroppo il 16 maggio del 1944, il teatro Piermarini venne distrutto da un bombardamento. Gli ingenti danni riportati hanno permesso il recupero solo di una piccola parte della struttura originaria: la facciata e il foyer. M. Di Cesare, *Il teatro Apollo-Piermarini di Foligno: la storia, la musica, gli spettacoli (1827-1944)*, Perugia, Morlacchi editore, 2015; P. Belardi, Vittorio De Feo inventi: sulle stupefatte atmosfere per Perugia, «Rassegna di architettura e urbanistica», 152, 2, 2017, pp. 62-69.

Per ogni nucleo tematico le educatrici hanno individuato delle parole chiave le parole

- I nidi di Foligno festeggiano 50 anni (1973-2023): “continuiamo a camminare sulle orme di chi con coraggio ed intraprendenza ha dato inizio a questo lungo viaggio”; Storia, Cammino;
- Esperienze educative da parte delle educatrici: Formazione, Apprendimento, Professionalità, Aggiornamento;
- Esperienze educative dalla parte dei bambini e delle bambine: Partecipazione, Protagonismo, Apprendimento, Divertimento, Orme, Coraggio, Viaggio, Futuro;
- Vivere la città: Partecipazione, Apertura, Territorio, Accoglienza;
- Gestì di cura: Benessere, Emozioni, Sentimenti, Disponibilità;
- Famiglie e genitorialità: Accoglienza, Apertura, Partecipazione, Cura.

Sono stati anche esposti dei pannelli di Documentazione scelti tra quelli custoditi al Centro di Documentazione e ritenuti particolarmente significativi, ogni pannello contiene foto e testi che danno contro del senso dell'esperienza narrata e raccontano esperienze condotte con i bambini e con le famiglie (Lentezza, Empatia, Silenzio, La scatola dei ricordi, I giochi di una volta, Vivere “avventurosamente” al nido, L'ascolto, Continuità educativa, Leggere al nido, Sempre in cammino, Costruzioni impertinenti, Trasformazioni e nomadismo del segno). Una piccola, ma significativa sezione è stata dedicata, con 24 foto, all'esperienza della partecipazione dei nidi Comunali alle iniziative del Festival Scienze e Filosofia, manifestazione molto sentita nel territorio. L'esposizione si è arricchita con una selezione di foto della mostra “Diario di Quarantena”, costituita da foto e testi scritti dalle famiglie durante il periodo del lockdown a voler testimoniare la capacità di non fermarsi mai delle educatrici e della continuità del servizio anche nei momenti difficili.

Molto curata la ricostruzione degli spazi educativi, tavoli con materiali costruiti dalle educatrici, un tavolo “invitation to play” che mostra la volontà di portare la natura all'interno degli spazi educativi con piante ed un vassoio con la sabbia, libri, giochi sensoriali offerti al libero uso da parte dei visitatori, “sembrano essere uniti nell'assegnare valore alle “cose” del loro mondo, evocative di sentimenti ed emozioni rivissute nel ricordo legato a una gestualità con-divisa, alla ritualità del lavoro quotidiano, a un fare caricato di senso sociale. Le storie, le memorie riscaldano e permettono di sentirsi parte di una comunità ed umano, ove l’“intelligenza manuale” e la fisicità dei rapporti hanno ampio spazio, in un'esperienza di cognizione incorporata”³⁰.

³⁰ M. Ferrari, *Professioni educative di ieri e di oggi: la “lezione delle cose” come itinerario di ricerca*, in Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, pp. 83-84.

Le scelte inclusive, che caratterizzano il lavoro dei nidi comunali, sono state rappresentate dall'esposizione dei materiali in CAA (Comunicazione Aumentativa Alternativa) presenti nei Servizi ed un QRcode su ogni pannello che hanno permesso di ascoltare una traccia audio registrata dalle educatrici che illustra le foto e ne spiegava il senso.

Nella mostra erano inoltre stati collocati due alberi in vaso, “l'albero dei ricordi”, dove i visitatori hanno potuto appendere messaggi, ricordi, ringraziamenti.

La presenza costante di almeno 5 educatrici per ogni giorno di apertura ha garantito la possibilità di essere accompagnati durante la visita, poter porre domande, ricevere spiegazioni.

5. Conclusioni

L'esperienza della mostra storico-narrativa ha rappresentato un presidio importante per la custodia e la promozione della storia di un territorio. Ogni oggetto, ogni foto è stata capace di suscitare emozioni, ricordi ma anche riflessioni, consapevolezza sia nelle educatrici che nei visitatori³¹.

Per quanto riguarda la ricostruzione della storia del segmento educativo rivolto alla prima infanzia il livello locale, nella dimensione del comunale e del regionale, e il livello nazionale hanno permesso di portare alla luce gli intrecci e le connessioni, ma dovrebbe essere studiata in maniera ancora più approfondita, tale da poter illuminare le tappe che lo hanno caratterizzato, per dare vita, attraverso il loro confronto e la loro importanza, diversa allo stesso tempo complementare, una maturazione complessiva della storia dei Servizi Educativi nel nostro Paese.

Per il personale dei Servizi ha costituito un'occasione per ripensare la propria identità attraverso un processo di ri-definizione delle proprie radici. Costruire una mostra insieme, coinvolgendo il personale educativo, riconoscendo loro un ruolo attivo e protagonista, si configura come una preziosa possibilità di assumere la postura del professionista riflessivo, nell'ottica proposta da Dati che, citando la studiosa Rebecca Conrad, ci offre una definizione di *Public History* «molto pedagogica [...] ossia quella di reflective practice of history, per unire metodo scientifico e applicazione nello spazio pubblico, per supportare le pratiche con un consistente impianto teorico»³². Si auspica un allestimento permanente almeno di una parte dei materiali raccolti ed organizzati presso

³¹ Ne sono testimonianza i 52 messaggi lasciati sul libro dei ricordi e 35 messaggi appesi all'albero dei ricordi.

³² M. Dati, *Progettare attività di Public History: criteri orientativi ed indicazioni operative*, cit., p. 36.

il Centro di documentazione del Comune ed una decisione da parte dell'Ente di investire per raccogliere, catalogare l'ingente patrimonio fotografico conservato.

Bibliografia

- AIPH, *Manifesto della Public History italiana*, 7 maggio 2018, <<https://aiph.hypothes.is/files/2020/12/Manifesto-della-Public-History-italiana-1.pdf>> [ultimo accesso: 11/11/2024].
- Bandini G., Bianchini P., Borruso F., Brunelli M., Olivero S. (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022.
- Bandini G., Olivero S. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Barbieri N., *Asili nido e servizi educativi per la prima infanzia in Italia. Lineamenti storici, fondamenti pedagogici, modalità operative*, Padova, CLEUP, 2015.
- Belardi P., *Vittorio De Feo invenit: sulle stupefatte atmosfere per Perugia*, «Rassegna di architettura e urbanistica», 152, 2, 2017, pp. 62-69.
- Cabrera C., Meda J., Viñao Frago A. (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Chaim, Springer, 2017.
- Caroli D., *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento*, Milano, Franco Angeli, 2014.
- Cavallera A. H. (ed.), *La ricerca storico-educativa in Italia*, I tomo, Lecce, Pensa Multimidia, 2013.
- D'Ascenzo M., *Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale*, «Espacio, Tiempo y Educación», 3, 1, 2016, pp. 249-272.
- De Giorgi F., Gaudio A., Pruner F. (eds.), *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Brescia, Scholé, 2015.
- De Nicolò M., *Storia locale, dimensione regionale e prospettive della ricerca storica*, «Glocale. Rivista molisana di storia e scienze sociali», 1, 2010, pp. 19-55.
- Di Cesare M., *Il teatro Apollo-Piermarini di Foligno: la storia, la musica, gli spettacoli (1827-1944)*, Perugia, Morlacchi editore, 2015.
- Meda J., *Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole*, «History of Education & Children's Literature», 2, 2010, pp. 489-501.
- Noiret S., “*Public history*” e “*storia pubblica*” nella rete, in F. Mineccia, L. Tomassini (eds.), *Media e storia*, «Ricerche Storiche», 39, 2-3, maggio-dicembre, 2009, pp. 275-327.

Manuele Gianfrancesco*

Gli archivi scolastici e le leggi antiebraiche del 1938: una ricognizione tra buone pratiche e nuove prospettive di ricerca

ABSTRACT: This article analyzes the use of school archives to investigate a specific case: the promulgation of racial laws by the fascist regime in 1938. They affected citizens classified as “of the Jewish race,” particularly teachers and students. In recent years, and more since the 80th anniversary of the racist laws, many teachers have produced research or public returns studying the sources contained in school archives. For this reason, the contribution aims to provide a survey of the historical-scholarly sources contained in school archives; the different heuristic possibilities; the didactical practices used by teachers to lead these researches; a reflection on the historiographical issues that have influenced this strand of studies, with particular attention to the connection with Holocaust Remembrance Day; and, in conclusion, the sources yet to be explored. These issues provide an opportunity to observe good teaching practices; in addition, reflect on old and new research perspectives.

KEYWORDS: School records, racial laws, public history of Education, teachers, best practices.

Introduzione

Nel corso di questo contributo rifletterò a proposito degli archivi scolastici come luogo di ricerca storica e di attività pubblica e didattica a partire da uno specifico caso di studio: l’emanazione delle leggi razziali da parte del regime mussoliniano nel 1938, che colpisce i cittadini classificati di “razza ebraica”. La scelta è dovuta a due fattori della persecuzione fascista nel settore dell’istruzione: l’operato del ministero dell’Educazione Nazionale (MEN) e del suo titolare, Giuseppe Bottai, fu particolarmente duro, tanto da essere definito

* Manuele Gianfrancesco è assegnista di ricerca in Storia contemporanea presso la Sapienza Università di Roma. Tematiche di ricerca: il rapporto tra la scuola fascista, le leggi antiebraiche e il razzismo del regime nella seconda metà degli anni ’30. ORCID: 0000-0002-7208-7155, manuele.gianfrancesco@uniroma1.it.

totalitario¹, e si dispiegò attraverso circolari che coinvolsero gli stessi istituti nell'applicazione delle norme². Nonostante queste valutazioni siano ormai condivise, gli archivi scolastici sono rimasti ai margini dei contributi di taglio storiografico, se non per sparuti casi³. Eppure, proprio per la natura stessa dei provvedimenti razziali nel campo dell'istruzione, è possibile rintracciare negli archivi scolastici, quando ben conservati o perlomeno fruibili: i censimenti e le espulsioni di docenti, alunni e personale amministrativo, oppure le sostituzioni dei libri di testo redatti da autori ebrei⁴; soprattutto, dal patrimonio educativo emerge una documentazione che consente di riflettere sul reale comportamento della scuola fascista e, in generale, sull'adesione alle politiche del regime.

In questo contributo non tratterò del razzismo antisemita nella società e nella scuola fascista, rimandando alla vasta bibliografia sul tema⁵. Mi limiterò a passare in rassegna una parte dell'ampia mole di ricerche e di restituzioni

¹ M. Sarfatti, *Gli ebrei nell'Italia fascista: vicende, identità, persecuzione*, Torino, Einaudi, 2018, p. 216.

² Per una ricognizione delle disposizioni razziste a scuola si vedano: A. Capristo, *Il decreto legge del 5 settembre 1938 e le altre norme antiebraiche nelle scuole, nelle università e nelle accademie*, «Rassegna mensile di Israel», 2, 2007, pp. 131-167; M. Sarfatti, *La persecuzione antiebraica fascista nelle scuole e nell'università*, «Rivista di storia dell'educazione», 6, 2, 2019, pp. 11-30. L'intero numero monografico da cui è tratto il contributo di Sarfatti è utile ad ampliare la riflessione sul razzismo nei diversi settori dell'istruzione, proponendo percorsi e casi di studio molto variegati. Per una riflessione sulle circolari applicative del razzismo: S. Gentile, *La legalità del male. L'offensiva mussoliniana contro gli ebrei nella prospettiva storico-giuridica*, Torino, Giappichelli editore, 2013, M. Galfré, *Tutti a scuola!: l'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017.

³ Come ad esempio alcuni lavori di Giulia Simone e Fabio Targhetta sugli istituti padovani e di Francesco Terzulli su Taranto: G. Simone, F. Targhetta, *Sui banchi di scuola tra fascismo e Resistenza: gli archivi scolastici padovani (1938-1945)*, Padova, Padova University Press, 2016; F. Terzulli, *L'impossibile emulsione: una città al tempo delle leggi razziali*, Bari, Palomar, 2009; Id., *Anatomia di un lungo consenso. Le pratiche didattiche di un preside fascista nel Sud Italia (1930-1955)*, «History of Education & Children's Literature», 2, 2013, pp. 377-413.

⁴ Su questo tema si vedano i lavori di Monica Galfrè, in particolare *Il regime degli editori: libri, scuola e fascismo*, Roma, Laterza, 2005; Id., *La disciplina della libertà. Sull'adozione dei testi nella scuola fascista*, «Italia contemporanea», 228, 2002, pp. 407-431; quest'ultimo contributo analizza la questione dei libri di testo in un'ottica di lungo periodo, sfruttando tra l'altro la documentazione contenuta nell'archivio del liceo Dante di Firenze.

⁵ Oltre al già citato lavoro di Michele Sarfatti, dello stesso autore *Mussolini contro gli ebrei: cronaca dell'elaborazione delle leggi del 1938*, ed. ampliata, Torino, S. Zamorani, 2017 (prima ed. 1994). Un'altra ricostruzione è stata prodotta da E. Collotti, *Il fascismo e gli ebrei: le leggi razziali in Italia*, Roma, Laterza, 2003. Per un'indagine dei diversi filoni del razzismo e dell'antisemitismo in Italia si segnalano contributi che hanno riordinato i percorsi di ricerca o ripubblicati i testi principali: A. Capristo, *Fascismo e antisemitismo: nuove prospettive di ricerca*, «Quaderni Di Storia», 74, 2011, pp. 61-86; V. Galimi, *Politica della razza, antisemitismo e Shoah, in Fascismo, itinerari storiografici da un secolo all'altro*, Roma, Carocci, 2014; M. Toscano, *Il dibattito storiografico sulla politica razziale del fascismo*, in G. Resta, V. Zeno-Zencovich (eds.), *Leggi razziali: passato, presente*, Roma, RomaTre-Press, 2015; S. Duranti, *Leggi razziali fasciste e persecuzione antiebraica in Italia*, Milano, UNICOPLI, 2019.

pubbliche sulle persecuzioni antiebraiche provenienti dalle stesse istituzioni scolastiche, realizzate da singoli insegnanti o da un gruppo di lavoro, spesso in collaborazione o su proposta di enti locali, avvalendosi magari dell'intervento degli storici. Questo genere di ricerche è diventato numericamente significativo negli ultimi anni, proponendo gli archivi scolastici come veri e propri luoghi di memoria dell'educazione in Italia⁶ e le ricerche realizzate in quei contesti come esempi di microstoria o di storia locale⁷. Certo, luoghi di memorie sì, ma spesso sommersi⁸ e da dissodare, dato lo stato di conservazione del patrimonio archivistico degli istituti, talvolta disordinato o, come nella maggioranza dei casi, non inventariato. I risultati raggiunti dai docenti sono stati spesso frutto di un lavoro paziente e di frontiera, attraverso un processo di ricerca storica partecipato, iniziato perlopiù con intenti didattici, come ad esempio i laboratori di storia o, negli ultimi anni, i percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO). Gli insegnanti, coadiuvati dagli studenti o appoggiandosi alle istituzioni locali, sono riusciti così a recuperare, riscoprire e valorizzare il proprio patrimonio, giungendo a condividere quanto emerso. Come si sono svolti questi percorsi di ricerca? Quali fonti sono state utilizzate? Attraverso quali pratiche didattiche? E quali restituzioni pubbliche ne sono derivate? Inoltre, dal punto di vista storiografico, sembra interessante iniziare a riflettere su due aspetti: i paradigmi storiografici alla base di questi lavori, considerando il contesto celebrativo in cui sono avvenuti e il forte legame tra archivi scolastici e questo filone di studi, di cui si darà conto del prossimo paragrafo; il materiale archivistico ancora da indagare a fondo per innovare gli studi sul tema.

A prescindere dalle risposte, questi lavori si collocano nell'ambito della *Public history of Education*: seguendo le intenzioni del suo manifesto fondativo, infatti, l'indagine storico-educativa basata sugli archivi scolastici adotta «il paradigma della *participatory action research*», mostrando elementi di «contatto con il territorio, di costruzione di un rapporto di collaborazione e formazione soprattutto con le scuole e gli enti territoriali»⁹. In quest'ottica, le ricerche prodotte sulle persecuzioni antiebraiche a partire dagli archivi scolastici

⁶ J. Meda, *I «luoghi della memoria scolastica» in Italia tra memoria e oblio: un primo approccio*, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (eds.), *La pratica educativa: storia, memoria e patrimonio. Atti del 1° Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018)*, Macerata, eum, 2020, pp. 301-322.

⁷ Per una riflessione di carattere generale sui rapporti tra storia locale e educazione si vedano: A. Barausse, C. Ghizzoni, J. Meda, «Il campanile scolastico». *Ripensando la dimensione locale nella ricerca storico-educativa*, «Rivista di storia dell'educazione», 1, 2018, pp. 7-14; M. D'Ascenzo, *Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale*, «Espacio, Tiempo y Educación», 3, 2016, pp. 249-272.

⁸ G. Bino, *Archivi scolastici: memoria sommersa della scuola*, «Eunomia. Rivista semestrale di Storia e Politica Internazionali», 2, 2019, pp. 139-166.

⁹ G. Bandini *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere*

propongono un ulteriore spunto di riflessione: non è l'accademia a suggerire iniziative o collaborazioni alle scuole e al territorio; piuttosto, è la comunità scolastica a muoversi in autonomia, seguendo le proprie finalità didattiche, realizzando iniziative con valenza pubblica e scientifica. Dal basso emergono così nuove sollecitazioni per l'accademia a partire dall'interrogazione di fonti meno esplorate. In fondo è una pratica che ha notato anche Monica Ferrari in una riflessione nell'ambito della *Public history of education*: gli archivi scolastici non sono stati utilizzati soltanto dagli studiosi della storia dell'educazione, «ma anche da insegnanti e studenti in corso, spesso in collaborazione con ex docenti ed ex allievi oltre che con archivisti e studiosi "di professione" di diverso orientamento»; queste ricerche consentono così di far emergere il materiale conservato, anche attraverso restituzioni pubbliche o digitali¹⁰.

Gli archivi scolastici e la memoria delle persecuzioni antiebraiche

La riscoperta degli archivi scolastici come luogo di ricerca e di didattica è andata di pari passo con l'avanzare della storiografia sulle persecuzioni antiebraiche. Nel corso degli anni Novanta, infatti, è emerso un interesse vivace da parte di ricercatori, archivisti e delle stesse istituzioni per la documentazione contenuta negli istituti¹¹. È un momento periodizzante per gli archivi scolastici: vengono condotte le prime ricognizioni locali per verificarne lo stato e il posseduto¹² ed emanati diversi provvedimenti legislativi che intervengono

ricerca accademica, didattica e memoria sociale, in G. Bandini, S. Oliviero, *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, p. 44.

¹⁰ M. Ferrari, *Professioni educative di ieri e di oggi: la "lezione delle cose" come itinerario di ricerca*, in Bandini, Oliviero (eds.), in *Public History of Education*, cit., p. 81. Questa modalità progettuale, peraltro, che ha visto intrecciarsi indagine in archivio e condivisione attraverso strumenti digitali, ha riguardato anche diverse università. Un esempio è il portale "Sapienza 1938", realizzato dall'ateneo della capitale a partire dalla digitalizzazione del proprio archivio storico, il quale «intende censire, selezionare e rendere consultabile la documentazione relativa alla politica antisemita e all'espulsione degli ebrei dall'Università di Roma in conseguenza delle leggi razziali del 1938». Nella sua realizzazione, il gruppo di ricerca ha condiviso fascicoli personali del personale espulso (docenti ordinari, assistenti, liberi docenti, lettori, ecc.) e la documentazione relativa all'applicazione delle norme da parte dell'amministrazione universitaria. Per consultare il materiale: <<https://1938-sapienza-leggirazziali.it/Sito/progetto.php>> [ultimo accesso: 12/02/2024].

¹¹ Un interesse manifestato in incontri, convegni e iniziative, come evidenziato da Francesca Klein, *La storia dell'educazione e le fonti: gli archivi scolastici*, «Annali di storia dell'educazione e delle Istituzioni scolastiche», 5, 1998, pp. 37-43, e nello stesso numero da Riccardo Bottoni (*Notiziario*, p. 335). Un altro importante convegno avviene tra il 1998 e il 1999, le cui relazioni sono pubblicate nel volume M. T. Sega, *La scuola fa la storia: gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Portogruaro, Nuova dimensione, 2002.

¹² Q. Antonelli (ed.), *Guida agli archivi scolastici di Rovereto*, Rovereto, Comune di Rovereto, Biblioteca civica G. Tartarotti, 1997.

sullo statuto stesso degli archivi degli istituti¹³, a cui segue un numero sempre maggiore di censimenti e di progetti di riordino¹⁴. Nonostante quest'attenzione, spesso intermittente, permangono tutt'ora diverse difficoltà nell'accesso agli archivi scolastici: in buona parte essi si presentano spesso ancora come luoghi impenetrabili, in uno stato di conservazione non sistematico, a cui si aggiunge una sostanziale estraneità delle scuole rispetto al proprio patrimonio e un «senso della precarietà dell'esistente»¹⁵. La valorizzazione sembrerebbe riuscire soltanto quando accompagnata, oltre che dall'azione istituzionale, dalla ricerca storica dal basso o quando i materiali degli archivi scolastici sono utilizzati dai docenti come strumenti per la didattica della storia: in questa veste risultano di grande interesse, anche in contesti educativi nati di recente e pertanto privi di archivi storici di lunga data¹⁶.

Come accennato, il decennio di riscoperta degli archivi scolastici coincide inoltre con una nuova sensibilità da parte degli studiosi delle persecuzioni antiebraiche, che conosce un punto di svolta nel 1988 con il 50° anniversario dall'emanazione delle norme antiebraiche¹⁷. A questo si aggiunge un ulteriore elemento: gli anni '90 sono anche il decennio più rappresentativo di quella che è stata definita l'era del testimone¹⁸. I sopravvissuti alla Shoah – e coloro che sono riusciti a scampare agli arresti – instaurano un rapporto privilegiato con le scuole – che persiste tutt'oggi – dove portano principalmente la propria testimonianza. Sempre nel corso degli anni '90 emergono sia le prime progettualità delle scuole sulla storia della Shoah¹⁹, sia

¹³ Nello specifico, la legge per l'autonomia scolastica e il D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999, che attribuisce «personalità giuridica alle istituzioni scolastiche, divenute quindi ente pubblico (a partire dal 1 gennaio 2001) sotto la responsabilità dei dirigenti scolastici, obbligate pertanto a riordinare i propri archivi e a redigere un inventario degli archivi storici costituiti dai documenti relativi agli ultimi quaranta anni, in base all'art. 40 del D.Lg. 29 ottobre 1999 n. 490»; M. D'Ascenzo *Gli archivi scolastici come fonti per la ricerca storico-educativa: esperienze e prospettive*, «History of Education & Children's Literature», 2, 2021, p. 755.

¹⁴ Si segnalano: R. Sibbio, N. Valente, *Le carte delle scuole: primi risultati del censimento degli archivi scolastici di Roma e provincia*, in IRSIFAR – Istituto romano per la storia d'Italia dal fascismo alla Resistenza (ed.), *Memorie di scuola: indagine sul patrimonio archivistico delle scuole di Roma e provincia*, Milano, FrancoAngeli, 2006; D. Marendino (ed.), *Poveri ma belli: Gli archivi delle scuole: un Vademecum*, Torino, 2014. disponibile al link <https://www.istoreto.it/materiali/Didattica/doc/641_Poveri_ma_belli_Vademecum.pdf> [ultimo accesso: 1/10/2024]. Per una ricognizione su Emilia-Romagna e in particolare Bologna si veda D'Ascenzo *Gli archivi scolastici come fonti per la ricerca storico-educativa*, cit.

¹⁵ Klein, *La storia dell'educazione e le fonti*, cit., pp. 40-41.

¹⁶ E. Serafini, *Gli archivi scolastici tra conservazione, ricerca e didattica*, «Novecento.org», 19, giugno 2023, <<https://www.novecento.org/pensare-la-didattica/gli-archivi-scolastici-tra-conservazione-ricerca-e-didattica-7705/>> [ultimo accesso: 1/10/2024]. Nello stesso numero D. Corradi, *Gli archivi scolastici tra didattica e ricerca. Un esperimento di PCTO al Liceo Amaldi di Roma*, <<https://www.novecento.org/didattica-in-classe/gli-archivi-scolastici-tra-didattica-e-ricerca-un-esperimento-di-pcto-al-liceo-amaldi-di-roma-7601/>> [ultimo accesso: 1/10/2024].

¹⁷ Galimi, *Politica della razza*, cit., p. 172.

¹⁸ A. Wiewiora, *L'era del testimone*, Milano, Raffaello Cortina, 1999.

¹⁹ G. Vico, M. Santerini, *Educare dopo Auschwitz*, Milano, Vita e pensiero, 1995; M. San-

alcune indagini sul razzismo e negli istituti scolastici, come vedremo in seguito. Ad imprimere un'ulteriore accelerazione sembrerebbe inoltre l'istituzione del Giorno della Memoria, che all'articolo 2 indica nelle scuole il luogo privilegiato per iniziative legate alla memoria della Shoah. Nonostante le aporie derivanti dal 27 gennaio²⁰, con la memoria che ha preso il sopravvento sullo studio della storia²¹, la risposta degli insegnanti alle esigenze celebrative è stata in molti casi proprio la riscoperta o l'ancoraggio ai propri archivi scolastici²². Un rapporto cresciuto esponenzialmente negli ultimi anni, che ha visto gli stessi docenti protagonisti tra ricerca, didattica e restituzione pubblica.

Le ricerche delle scuole, nelle scuole

Dall'istituzione del Giorno della Memoria nel 2000 scaturisce un numero crescente di pubblicazioni, sebbene sia possibile rintracciare qualche esempio precedente la norma, come un volume realizzato a metà degli anni '90 da due licei milanesi in collaborazione con alcuni studiosi, che ha approfondito il processo di "arianizzazione" dal punto di vista delle scuole e delle sue fonti²³. Attorno ai primi anni 2000 vengono realizzate ulteriori ricostruzioni, con lavori accurati e riflessioni stimolanti, dall'ITC Pier Crescenzi di Bologna e sull'Ariosto di Ferrara²⁴. Il volume sull'istituto di Bologna, ad esempio, frutto

terini, R. Sidoli, G. Vico (eds.), *Memoria della shoah e coscienza della scuola*, Milano, Vita e pensiero, 1999;

²⁰ G. Schwarz, *Il 27 gennaio e le aporie della memoria*, «Italia contemporanea», 296, 2, , 2021pp. 100-123.

²¹ D. Bidussa, *La politica della storia: il giorno della memoria*, «Studi Storici», 2, 2014, p. 438.

²² Questo legame è stato spesso sottolineato nelle riflessioni sugli archivi scolastici. Laurana Lajolo segnala: «Gli archivi scolastici sono stati recentemente "scoperti" dagli insegnanti e dagli studenti come fonti di storia soprattutto in relazione a ricerche sull'applicazione delle Leggi razziali (1938) nella scuola con l'estromissione di docenti e studenti ebrei e per scrivere la storia del proprio Istituto», in L. Lajolo, *Gli archivi scolastici: storie e memorie*, in D. Picciau, L. M. Plaisant (eds.) *L'archivio scolastico: storia e didattica*, Cagliari, CUEC, 2005, p. 27; Gemma Luzzi individua, tra i fattori che hanno provocato l'interesse per gli archivi scolastici, l'influenza della storia francese, la legge istitutiva dell'autonomia scolastica, il decreto Berlinguer sull'insegnamento della storia e, appunto, l'istituzione del Giorno della Memoria; Gemma Luzzi, *Nel ventre della balena: percorsi di ricerca negli archivi scolastici*, in IRSIFAR, *Memorie di scuola*, cit., p. 31.

²³ D. Bonetti et al. (eds.), *I licei G. Berchet e G. Carducci durante il fascismo e la Resistenza: atti di tre pomeriggi di studio: Milano, Liceo G. Carducci, 20 febbraio, 9 marzo, 20 aprile 1995*, Milano, Liceo classico statale Carducci, 1996. Il volume si presenta come una ricca raccolta di studi, con un saggio di Michele Sarfatti sulla normativa antiebraica e uno di Riccardo Bonavita sugli stereotipi razzisti e antisemiti nella letteratura degli anni '30.

²⁴ V. Cinquini, M. Minelli (eds.), *Con la massima sollecitudine: a scuola nell'anno delle leggi razziali*, Bologna, CLUEB, 2000; R. Ansani (ed.), *I banchi vuoti: il liceo Ariosto e le leggi razziali del 1938*, Ferrara, Liceo classico L. Ariosto, 2004.

di un lavoro con gli studenti iniziato negli anni '90, unisce una ricerca d'archivio ricca e articolata ed è inoltre il risultato di un'esposizione realizzata dagli autori: ne emerge un forte legame tra ricerca storica e restituzione pubblica dei risultati, che proseguirà nel tempo.

A partire dall'80° anniversario dell'emanazione delle norme antiebraiche, nel 2018, il numero delle pubblicazioni è cresciuto esponenzialmente. È emersa una geografia di studi piuttosto estesa, capace di ricostruire le espulsioni dei docenti e degli studenti classificati di "razza ebraica" e in generale l'applicazione delle norme razziste. Nel complesso sono emersi due ordini di studi: da una parte carotaggi nei singoli istituti, come il liceo classico Ennio Quirino Visconti di Roma, il liceo Petrarca di Trieste, le cui ricerche sono confluite in una mostra e nel relativo catalogo, e il liceo Gioberti di Torino²⁵; dall'altra lavori su diverse scuole, contesti cittadini o esperienze degli espulsi, come avvenuto a Lodi, Modena e Venezia²⁶. A questo si aggiunge un importante volume sulle scuole milanesi, uscito alla fine del 2022, espressione dell'impegno di studiosi e di associazioni quali il CDEC e l'ANPI²⁷.

I primi tre studi su Roma, Trieste e Torino hanno molte caratteristiche in comune. In primo luogo, l'oggetto delle indagini sono spesso importanti licei cittadini, con un prestigio e una storia radicata sul territorio, a cui fa da contraltare, almeno per le norme antiebraiche, il persistere di un sostanziale vuoto sugli istituti tecnici, problema affrontato invece dallo studio di Baldi, Palumbo e Piazza su Milano. Inoltre, questi lavori di ricerca sono stati condotti dagli stessi insegnanti o, come nel caso del capoluogo meneghino, in forte collaborazione con essi.

Le ricerche non si sono limitate agli archivi scolastici, ma hanno interrogato anche quelli del territorio, spesso con l'obiettivo di ricostruire soprattutto le vicende dei docenti e degli studenti espulsi e le politiche razziali nel loro complesso. A tal proposito, i tre lavori sui licei di Roma, Torino e Trieste presentano una sezione biografica, che ricostruisce il percorso individuale delle vittime; in alcuni casi si è proceduto a raccogliere testimonianze orali, spesso

²⁵ R. Bogliaccino, *Scuola negata: le leggi razziali del 1938 e il liceo E. Q. Visconti*, Milano, Biblion, 2021. In precedenza, è apparsa un'anticipazione del lavoro svolto: R. Bogliaccino, *Researches and Teaching Experiences on the Fascist "Racial Laws" in High Schools: A Case Study of the Lyceum "E. Q. Visconti" of Rome*, «Trauma and Memory», 2, 2020, pp. 197-205; S. Benussi, A. Di Fant (eds.), *Razzismo in cattedra: il liceo F. Petrarca di Trieste e le leggi razziali del 1938*, Trieste, EUT, 2021; Liceo classico e linguistico statale Vincenzo Gioberti, *Non dimenticare: le conseguenze delle leggi razziali del 1938 al liceo Gioberti*, Torino, s.n., 2018.

²⁶ L. Coci, I. Mariconti, *La scuola lodigiana di fronte alle leggi antiebraiche*, Lodi, ILSRECO, 2019; G. Malaguti, G. Malaguti, B. Previato, *Espulsi e licenziati: alunni e docenti delle scuole modenese e le leggi razziali del 1938*, Modena, Il Fiorino, 2020; M.T. Sega, *Il banco vuoto: scuola e leggi razziali: Venezia 1938-45*, Cierre, Sommacampagna 2019.

²⁷ P. Baldi, E. Palumbo, G. Piazza, *Foto di classe senza ebrei: archivi scolastici e persecuzione a Milano (1938-1943)*, Milano, Biblion, 2022.

di seconda generazione, come nel lavoro di Romana Bogliaccino, con il portafoglio metodologico che esso comporta.

Un ulteriore elemento caratterizzante di queste ricerche è l'inserimento in percorsi didattici più ampi, che coincidono spesso con le commemorazioni per il Giorno della Memoria o con gli anniversari delle date decisive delle persecuzioni antiebraiche. Come spiega Romana Bogliaccino, che ha coordinato e realizzato il lavoro sul Visconti di Roma, la ricerca è iniziata nell'anno scolastico 2013-2014 nell'ambito di un laboratorio di storia dal titolo *L'archivio del Visconti e la Storia*; i risultati raccolti sono stati presentati nel corso degli anni in convegni tenuti nello stesso liceo, spesso in concomitanza con il 27 gennaio²⁸.

Anche i materiali dell'archivio del liceo Gioberti sono stati valorizzati in diversi progetti di ricerca, afferenti all'intera storia educativa unitaria, e da cui sono scaturite molteplici mostre e opere. All'interno di questo impegno continuo di docenti ed ex docenti, come la professoressa Claudia Prato, è nata la pubblicazione *Non dimenticare. Le conseguenze delle leggi razziali del 1938 al liceo Gioberti*. In questo caso, accanto ai laboratori di storia, le attività si sono inserite in un percorso di Alternanza Scuola-Lavoro, concluso in occasione dell'80° anniversario dalla promulgazione delle leggi razziste. I risultati sono giunti grazie alla consultazione di diversi archivi locali, tra cui «l'Archivio Terracini della Comunità ebraica di Torino, l'Archivio di Stato e l'Istoreto»²⁹.

Un percorso analogo è avvenuto anche a Trieste, come spiega il dirigente del Petrarca nella presentazione del catalogo. Quest'ultimo raccoglie,

in formato cartaceo e digitale, i preziosi documenti raccolti dagli studenti della classe 4I del Liceo Petrarca dell'anno scolastico 2017-18, sotto la guida della prof.ssa Sabrina Benussi nell'ambito del progetto “Razzismo in cattedra”, un'attività di quella che allora si chiamava Alternanza Scuola Lavoro (ASL) e che adesso è diventata Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO).

Ricerca, didattica e condivisione, a cui si aggiunge un importante anniversario: come segnala sempre il dirigente scolastico, infatti, l'insegnante «ha puntato l'obiettivo su una circostanza specifica: nel settembre 2018 sarebbero trascorsi ottant'anni dall'annuncio delle leggi razziali da parte di Mussolini in Piazza Unità»³⁰, momento noto come il discorso di Trieste.

Tutti questi lavori hanno visto, quindi, la partecipazione degli studenti e hanno avuto un forte impatto nello spazio pubblico. Se il liceo di Trieste ha esposto i documenti in una mostra, per quanto riguarda il Visconti, come segnala l'ex dirigente scolastico, il 31 gennaio 2019,

²⁸ Bogliaccino, *Scuola negata*, cit., pp. 22-23.

²⁹ Le informazioni sono tratte dal sito della scuola, verificabili al link <<https://www.liceogioberti.edu.it/pagine/mostre-e-pubblicazioni>> [ultimo accesso: 13/02/2024].

³⁰ Benussi, Di Fant, *Razzismo in cattedra*, cit., p. 11.

[...] con una cerimonia partecipata da tutta la comunità scolastica, allargata a istituzioni civili e religiose e alle personalità della cultura maggiormente coinvolte, veniva scoperta una lapide recante i nomi dei cinquantotto studenti e di una professoressa espulsi dalla scuola nel 1938, a seguito delle Legge ‘razziali’³¹.

Emergono, quindi, percorsi di ampio raggio. A partire da progetti didattici interni al contesto scolastico, la ricerca presenta la possibilità una duplice occasione: da una parte fare didattica della storia a partire dai materiali d’archivio; dall’altra le iniziative si inseriscono nell’ambito delle celebrazioni del Giorno della Memoria o degli anniversari relativi alle persecuzioni antiebraiche, incidendo nello spazio pubblico.

Altri progetti tra restituzioni pubbliche e percorsi didattici

Percorsi analoghi sono stati condotti nelle scuole che in Italia lavorano ogni anno sui temi delle persecuzioni antiebraiche, pur senza giungere a pubblicazioni. Diversi istituti hanno partecipato al concorso “I giovani ricordano la Shoah”, bandito dal Ministero dell’Istruzione e del Merito in collaborazione con l’Unione delle Comunità Ebraiche Italiane e giunto quest’anno alla XXII edizione³². Molti percorsi hanno utilizzato il proprio archivio scolastico – quando presente documentazione attinente al tema – per aderire al bando, come la scuola Vittorio Polacco di Genova, risultata vincitrice per la sezione scuole primarie³³.

In generale, diverse scuole, soprattutto in vista dell’80° anniversario dell’emanazione delle norme antiebraiche, e sfruttando le progettualità relative ai percorsi di alternanza scuola-lavoro, poi PCTO, hanno realizzato iniziative didattiche sulle persecuzioni antiebraiche a partire dal proprio archivio scolastico.

L’Istituto piemontese per la storia della Resistenza e della società contemporanea (Istoreto), intitolato a Giorgio Agosti, ha redatto un dossier delle ini-

³¹ Bogliaccino, *Scuola negata*, cit., p. 11.

³² Per una ricognizione dei lavori del concorso o delle tracce assegnate negli anni si veda il sito “Scuola e Memoria”, realizzato sempre in collaborazione tra MIM e UCEI: <<https://www.scuolaememoria.it/site/it/il-concorso-i-giovani-ricordano-la-shoah/>> [ultimo accesso 16/02/2024].

³³ Si legge nella motivazione: «Una ricerca nell’archivio scolastico attraverso i registri degli anni 1938-1943 ha fatto scoprire alle alunne e agli alunni l’esistenza delle classi di razza ebraica all’interno della propria scuola ed è stato l’innesto per ricostruire le storie di alcuni bambini genovesi ebrei dopo l’occupazione tedesca. L’accurato lavoro di ricerca, adeguato alla giovane età, è raccolto in un libro completo di documenti, disegni e narrazioni e restituisce alcuni dei diversi tentativi di sopravvivenza. Premiata l’espessione del lavoro collegiale e l’autonomia espressiva nella restituzione di quanto appreso», <<https://www.scuolaememoria.it/site/it/2024/01/26/vincitori-e-menzioni-concorso-2023-24/?rit=home-page>> [ultimo accesso: 16/02/2024].

ziative realizzate negli istituti di ogni ordine e grado torinesi³⁴. Ad esempio, a partire da indagini nel proprio archivio, il liceo classico Alfieri di Torino ha concretizzato diverse iniziative³⁵. Come si legge nella relazione dell'Istoreto, sono state coinvolti cinque insegnanti, quaranta studenti nella realizzazione di uno spettacolo teatrale (*Espulsi dall'Alfieri! Storie di discriminazione, persecuzione e resilienza*), un reading (*Conoscere la Storia conoscere le storie*) e una mostra con lo stesso titolo del reading. Le restituzioni presentano in forma artistica i risultati della ricerca: «le iniziative ricostruiscono, attraverso documenti di archivio, le vicende di alcuni tra i due docenti e i trentanove studenti espulsi dalla scuola in seguito alle leggi razziali del 1938». La scuola ha seguito l'intero processo di riscoperta, riordino e studio, mettendone in evidenza il seguente materiale archivistico: i registri di iscrizione degli anni scolastici 1937/38 e 1938/39, le circolari ministeriali e del Provveditorato, i fascicoli «Iscrizione ebrei», «Domande ebrei», i censimenti di docenti e studenti, i fascicoli personali degli insegnanti. I dati raccolti sono stati confrontati con documenti dell'archivio ebraico Terracini e con altri archivi pubblici e privati. Le attività sono state presentate il 15 novembre 2018 nei locali del liceo³⁶. La mostra ha sostanzialmente esibito i risultati della ricerca, che sta proseguendo parallelamente all'opera di riordino dei fondi archivistici³⁷.

Dal dossier prodotto dall'Istoreto appare evidente il generale impegno delle scuole torinesi nella diffusione della memoria della Shoah e delle persecuzioni antiebraiche, peraltro coadiuvate dallo stesso istituto. Iniziative simili, se pur meno sistematiche, sono state realizzate anche in altre città. A Roma, il liceo classico Pilo Albertelli ha realizzato un progetto nell'anno scolastico 2018-2019, sulla scia dell'80° anniversario dall'emanazione norme antiebraiche. «Nato dall'adesione del nostro Liceo alla Rete degli archivi storici delle scuole», su proposta di un'insegnante dello stesso liceo, come raccontato le studentesse che vi hanno preso parte in una relazione pubblicata sul sito da cui emergono diversi elementi: la metodologia di ricerca, condotta inizialmente nell'archivio scolastico utilizzando la documentazione del Pilo Albertelli (principalmente registri di classe degli anni 1937-38 e 1938-39); il confronto con la documentazione contenuta presso l'Archivio storico Giancarlo Spizzichino della comunità ebraica di Roma; un'analisi dei dati raccolti e delle questioni emerse durante le ricerche, come ad esempio gli studenti ebrei, figli di coppie

³⁴ URL: <https://www.istoreto.it/materiali/Didattica/doc/1002_10_APRILE_DOSSIER_COMPLETO.pdf> [ultimo accesso: 14/02/2024].

³⁵ L'impegno sulle conseguenze delle leggi antiebraiche nel liceo è di lungo corso, come dimostra l'iniziativa realizzata nel 1994 *Via da scuola, sei ebreo! Gli studenti dell'Alfieri ricordano le leggi razziali del '38*; indicazione tratta da Baldi, Palumbo, Piazza, *Foto di classe*, cit., pp. 329 e 337.

³⁶ URL: <https://www.istoreto.it/materiali/Didattica/doc/1002_10_APRILE_DOSSIER_COMPLETO.pdf> [ultimo accesso: 14/02/2024].

³⁷ Il lavoro è in fase di svolgimento da parte della professoressa Francesca Gamalero, docente referente per l'Archivio storico dell'Alfieri.

miste, che possono continuare a frequentare la scuola poiché, a seguito del battesimo, non sono considerati di “razza ebraica”. Ne emerge un quadro con dieci studenti espulsi dall’istituto³⁸. In questo particolare caso di studio, più che la restituzione pubblica, l’intento dell’iniziativa era di carattere didattico. Stando alle relazioni delle studentesse coinvolte nel progetto, le ricerche si sono fermate agli studenti espulsi; le fonti presenti nell’archivio del Pilo Albertelli consentono comunque di ampliare il quadro delle conseguenze delle norme antiebraiche del 1938 sulla scuola capitolina. I registri del personale, infatti, ci informano anche di diversi docenti espulsi: per il liceo Aldo Neppi Modona ed Emilio Fano; per i ginnasi Milka Cassuto, Marcella Minerbi Ghisalberti e Gabriella Pontecorvo³⁹. Ognuno con una sua carriera differente – Neppi Modona era libero docente alla Regia Università di Roma⁴⁰ – e con un suo differente percorso di vita, prima e dopo le norme antiebraiche – da Emilio Fano, decorato nella prima guerra mondiale, a Milka Cassuto, che scelse di emigrare in Palestina dopo l’inizio delle persecuzioni antiebraiche, rimanendovi anche nel dopoguerra⁴¹. In particolare, la documentazione presente nell’archivio dell’istituto consente sia di dinamizzare le biografie, andando oltre la riduzione al momento dell’espulsione, sia di ampliare e rispondere a diverse domande di ricercare.

Conclusione

A margine di questa breve e ampliabile analisi di pubblicazioni e progetti scolastici emergono alcune prime considerazioni, certamente emendabili, che qui possiamo intanto riepilogare. Le ricerche e le attività didattiche e pubbliche basate sugli archivi scolastici condensano diverse esperienze, unendo storia, memoria e didattica. Gli elementi in comune sembrano essere: ricerca nel proprio archivio, condotta in collaborazione con gli studenti e inserite in progettualità didattiche più ampie, come i laboratori di didattica della storia o i PCTO, in fase di ampliamento⁴²; confronto con gli archivi del territorio; intervento nello

³⁸ Le relazioni sono consultabili al link <<https://piloalbertelli.it/scuola-e-memoria-gli-archivi-scolastici-italiani/>> [ultimo accesso: 13/02/ 2024], in una pagina intitolata *Scuola e Memoria – gli archivi scolastici italiani*, segno ulteriore del legame tra i due temi.

³⁹ Archivio scolastico Pilo Albertelli, *Stato personale*.

⁴⁰ Università di Roma La Sapienza, Archivio generale, Fascicoli personali, Personale docente, b. 320, f. 4085 – Neppi Modena Aldo.

⁴¹ P. Guarnieri, A. Legnaioli, *Umberto (Moshe David) Cassuto*, in P. Guarnieri, *Intellettuali in fuga dall’Italia fascista. Migranti, esuli e rifugiati per motivi politici e razziali*, Firenze University Press, Firenze 2019.

⁴² Un esempio è il laboratorio di storia realizzato nell’anno scolastico 2023-2024 dal Leonardo Da Vinci di Roma sempre sulle persecuzioni antiebraiche nell’archivio del proprio istituto.

spazio pubblico delle stesse scuole, attraverso mostre, manifestazioni pubbliche o affissione di targhe; lavoro in concomitanza con gli anniversari, come spesso accade in storiografia, e in risposta alle esigenze commemorative.

Sviluppando alcuni di questi elementi, le modalità e i materiali con cui come sono state condotte le ricerche sono piuttosto simili. Per la maggior parte dei casi sono studi che hanno prodotto una ricognizione delle vittime, docenti e studenti espulsi, allargandosi soltanto in parte alle politiche razziste: per i primi, ove presenti, sono stati utilizzati gli statuti matricolari, in altri casi attraverso le memorie, come nel caso di Maria Piazza del Visconti⁴³; per i secondi i registri di classe degli anni scolastici 1937-1938 e 1938-1939. Dopo aver registrato la scomparsa degli studenti, è stato verificato se i nominativi rintracciati fossero effettivamente o meno di razza ebraica, elemento desunto grazie al confronto con diversi archivi – comunali o delle comunità ebraiche del territorio. Per queste stesse modalità, le ricerche sono state condotte in città dove la presenza ebraica è stata consistente. Alcuni di questi percorsi hanno iniziato ad affrontare altre questioni, come il comportamento delle scuole nell'applicazione del divieto di testo di autori di “razza ebraica”.

Un ulteriore elemento di indagine riguarda l'impegno attivo degli insegnanti. Se tale impegno è nato come risposta civica alle politiche e alle commemorazioni della Memoria della Shoah nelle sue diverse forme, è possibile allora tracciare due questioni: l'importanza della restituzione pubblica della ricerca, nelle diverse forme (artistiche o digitali), attinente peraltro alle pratiche della *Public history of education*; l'attenzione destinata principalmente alle vittime – ritornano le riflessioni sul “paradigma vittimario” per riprendere l'espressione utilizzata da Giovanni De Luna – che ha caratterizzato vari percorsi di ricerca⁴⁴. Seppur con qualche eccezione, gli studi analizzati hanno dato meno spazio al comportamento dei protagonisti della persecuzione o agli spettatori degli eventi, per usare la divisione di Turi⁴⁵, o alla ricostruzione generale del loro rapporto di lungo periodo tra scuola, fascismo e costruzione dell'uomo nuovo mussoliniano; oppure all'inserimento delle norme antiebraiche in pratiche di controllo e repressione consolidate del regime⁴⁶. Questioni storiografiche che potrebbe far emergere nuove prospettive, basandosi sia sulle fonti emerse già negli studi sopracitati, sia su altre che sono ancora da indagare.

In fondo, negli archivi delle ex scuole elementari, su cui si è lavorato meno, e delle medie-superiori emergono materiali molto interessanti. In comune hanno sicuramente documenti amministrativi o carteggi tra dirigenti scolastici

⁴³ Bogliaccino, *Scuola Negata*, cit., p. 358.

⁴⁴ G. De Luna, *La Repubblica del dolore: le memorie di un'Italia divisa*, Feltrinelli, Milano 2011.

⁴⁵ G. Turi, *Lo Stato educatore: politica e intellettuali nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 2002, p. 141.

⁴⁶ V. Galimi, *La persecuzione degli ebrei in Italia (1938-1943). Note sulla storiografia recente*, «Contemporanea», 5, 3, 2002, pp. 587-596.

e provveditori, che permettono di evidenziare in filigrana il comportamento dell'amministrazione scolastica. Nel complesso e distinguendo per gradi, seppur in maniera spesso frammentata, gli archivi delle ex scuole elementari conservano i registri di classe dei maestri, che ospitano racconti molto densi. Questi ultimi si rivelano strumenti che permettono non soltanto di censire le vittime, ma di analizzare il funzionamento degli istituti e dell'attività in classe, mostrandoci le assenze e le presenze degli allievi, la pianificazione e lo svolgimento del programma didattico, la cronaca della vita scolastica, i risultati e i temi degli esami di fine anno e quelli di ottobre, financo i rapporti con il territorio circostante e, nel periodo della dittatura mussoliniana, con le organizzazioni fasciste. Nel tema specifico, consentono di osservare se l'attività didattica degli insegnanti fosse impregnata o meno di elementi politici o propagandistici, tra cui rientra anche la questione razza. In sostanza, i registri di classe permettono di osservare quanto avviene in aula e nella scuola, mostrando il processo di irreggimentazione dell'istruzione elementare.

Di contro, le scuole medie-superiori forniscono, attraverso i registri delle adunanze o le comunicazioni dei presidi, indicazioni riguardanti soprattutto le dinamiche generali all'interno della scuola, soffermandosi sulle questioni relative all'attività didattica e scolastica e approfondendo aspetti fondamentali come la scelta dei libri di testo da adottare o le fonti prodotte dalle relative biblioteche scolastiche, le quali ci informano, oltre che sul rapporto con la lettura, sul destino sia dei libri "razzisti", sia di quelli prodotti da autori classificati di "razza ebraica".

Emergono quindi diversi temi da approfondare: le interazioni tra i presidi e i provveditori nell'applicazione delle norme antiebraiche; informazioni sugli insegnanti e sui testi presenti nelle biblioteche scolastiche; la risposta al razzismo; il rapporto con il fascismo, nazionale e locale; la questione dei libri di testo. Sono soltanto esempi, ma evidenziano un materiale vasto e variegato, che consente di approfondire i rapporti tra scuola e razzismo non soltanto dal punto di vista delle vittime, come gli insegnanti di diversi istituti hanno ampiamente e meritoriamente fatto. Intanto il lavoro svolto dai docenti, dissodando parte del materiale contenuto in archivio, permette di proporre nuove pratiche e nuove prospettive di ricerca.

Bibliografia

- Antonelli Q. (ed.), *Guida agli archivi scolastici di Rovereto*, Rovereto, Comune di Rovereto, Biblioteca civica G. Tartarotti, 1997.
- Ascenzi A., Covato C., Meda J. (eds.), *La pratica educativa: storia, memoria e patrimonio. Atti del 1º Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo* (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018), Macerata, eum, 2020.

- Baldi P., Palumbo E., Piazza G., *Foto di classe senza ebrei: archivi scolastici e persecuzione a Milano (1938-1943)*, Milano, Biblion, 2022.
- Bandini G., Oliviero S., *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Barausse A., Ghizzoni C., Meda J., «*Il campanile scolastico*. Ripensando la dimensione locale nella ricerca storico-educativa», *Rivista di storia dell'educazione*, 1, 2018, pp. 7-14.
- Bogliaccino R., *Scuola negata: le leggi razziali del 1938 e il liceo E. Q. Visconti*, Milano, Biblion, 2021.
- Capristo A., *Il decreto legge del 5 settembre 1938 e le altre norme antiebraiche nelle scuole, nelle università e nelle accademie*, «Rassegna mensile di Israel», 2, 2007, pp. 131-167.
- Cinquini V., Minelli M. (eds.), *Con la massima sollecitudine: a scuola nell'anno delle leggi razziali*, Bologna, CLUEB, 2000.
- Coci L., Mariconti I., *La scuola lodigiana di fronte alle leggi antiebraiche*, Lodi, ILSRECO, 2019.
- D'Ascenzo M., *Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale*, «Espacio, Tiempo y Educación», 3, 2016, pp. 249-272.
- De Luna G., *La Repubblica del dolore: le memorie di un'Italia divisa*, Feltrinelli, Milano 2011.
- Galfré M., *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017.
- Galfrè M., *Il regime degli editori: libri, scuola e fascismo*, Roma, Laterza, 2005.
- Galfrè M., *La disciplina della libertà. Sull'adozione dei testi nella scuola fascista*, «Italia contemporanea», 228, 2002, pp. 407-431.
- Galimi V., *La persecuzione degli ebrei in Italia (1938-1943). Note sulla storiografia recente*, «Contemporanea», 5, 3, 2002, pp. 587-596.
- Gentile S., *La legalità del male. L'offensiva mussoliniana contro gli ebrei nella prospettiva storico-giuridica*, Torino, Giappichelli editore, 2013.
- Guarnieri P., *Intellettuali in fuga dall'Italia fascista. Migranti, esuli e rifugiati per motivi politici e razziali*, Firenze University Press, Firenze 2019.
- IRSIFAR – Istituto romano per la storia d'Italia dal fascismo alla Resistenza (ed.), *Memorie di scuola: indagine sul patrimonio archivistico delle scuole di Roma e provincia*, Milano, FrancoAngeli, 2006.
- Picciau D., Plaisant L. M. (eds.) *L'archivio scolastico: storia e didattica*, Cagliari, CUEC, 2005
- Santerini M., Sidoli R., Vico G. (eds.), *Memoria della shoah e coscienza della scuola*, Milano, Vita e pensiero, 1999.
- Sarfatti M., *Gli ebrei nell'Italia fascista: vicende, identità, persecuzione*, Torino, Einaudi, 2018.
- Sarfatti M., *Mussolini contro gli ebrei: cronaca dell'elaborazione delle leggi del 1938*, ed. ampliata, Torino, S. Zamorani, 2017 (prima ed. 1994).
- Simone G., Targhetta F., *Sui banchi di scuola tra fascismo e Resistenza: gli archivi scolastici padovani (1938-1945)*, Padova, Padova University Press, 2016.
- Schwarz G., *Il 27 gennaio e le aporie della memoria*, «Italia contemporanea», 296, 2, 2021, pp. 100-123.
- Turi G., *Lo Stato educatore: politica e intellettuali nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 2002
- Vico G., Santerini M., *Educare dopo Auschwitz*, Milano, Vita e pensiero, 1995.
- Wieviorka A., *L'era del testimone*, Milano, Raffaello Cortina, 1999.

Martine Gilsoul*

I diari di Irene Bernasconi: memorie di una vita faticosa nell'Agro romano (1915-1919)

ABSTRACT: After attending a Montessori course, Irene Bernasconi (1886-1970) went to work in one of the first *Casa dei Bambini* opened in 1915 by the *Ente Scuole per I Contadini* in an unhealthy place in Latium. Reading her diaries allows us to intercept traces of the authentic everyday life of children who made small achievements that deeply marked their lives and those of their families. The numerous, diverse, and rich material she left us, most of which still kept by her heirs and unpublished, is an historical-educational heritage that proves to be an ideal source for Public History of Education. Irene Bernasconi's is a powerful autobiographical testimony that also highlights the living conditions of the forgotten peasants of the Agro Romano. It is a story meaningful, useful, and inclusive. Thanks to her strong, colourful language, the public is not insensitive and understands the many challenges she had to face.

KEYWORDS: Historical-educational heritage, Teacher's Memories, Montessori method, Nursery school, Agro romano.

Introduzione

Avevo scelto di fare scuola in un posto dove non voleva andare nessuno, fra gente primitiva, bisognosa d'affetto; fra bambini anche sporchi, scalzi, stracciati: bambini vicini alla terra. In un posto perduto nel fondo di qualche valle poco conosciuta o in un luogo abbandonato nelle desolate lande della maremma... e Palidoro è, al dire dei ciociari, la "maremaccia"¹.

Questo contributo mira a mettere in particolare evidenza la storia individuale della maestra ticinese Irene Bernasconi (1886-1970), che lavorò in una delle prime due scuole dell'infanzia montessoriane aperte nel 1915 dall'Ente

* Martine Gilsoul è dottoranda presso l'Università Roma Tre. È un'educatrice Montessori per bambini delle fasce 0-3 e 3-6 anni. Vive a Roma, dove è stata direttrice di un asilo nido Montessori. ORCID: 0009-0007-2342-3662.

¹ E. Di Michele (ed.), *I granci della Marana, Irene Bernasconi e la Casa dei Bambini di Palidoro*, Foligno, Il formichiere, 2022.

“Scuole per i contadini”. Mediante la frase citata all’inizio, estratta da un suo diario, Irene Bernasconi – pioniera dell’educazione sulla scia dei *Garibaldini dell’Alfabeto* – lascia subito intendere la peculiarità della sua esperienza lavorativa in una zona desolata, considerata come «una delle località più a rischio e malsane del territorio laziale»². È risaputo che il lavoro di una maestra non è mai banale, ma in questo caso raggiunge lo straordinario, viste le difficilissime contingenze materiali dovute all’estrema povertà delle famiglie. Oltre alla complessità legata alle interazioni con un gruppo di bambini e le loro famiglie, il cui dialetto le era dapprima incomprensibile, la maestra Irene si confronta, durante la sua prima esperienza lavorativa, con la solitudine in un ambiente notevolmente diverso dal suo, a servizio di un Ente alla ricerca perenne di fondi e abbandonato dalle istituzioni dello Stato.

Il numeroso, diversificato e ricco materiale che ci ha lasciato – la maggiore parte ancora custodito dai suoi eredi e inedito – è un patrimonio storico-educativo che si rivela essere una fonte ideale per la *Public History of Education*. Quella di Irene Bernasconi è infatti una testimonianza autobiografica potente, intrinsecamente pedagogica, in cui i sentimenti, le sfide, le piccole vittorie di fronte ai numerosi ostacoli si percepiscono grazie a una scrittura femminile che rivela, insieme alla passione educativa, un’esperienza di emancipazione. Come scrive Francesca Borruso, «nonostante la memoria operi sulla ricostruzione del passato [...] ricama però quel tessuto indispensabile che dà corpo e concretezza all’esperienza individuale, offrendole nuovi significati e nuovi sensi»³. La lettura dei diari professionali della maestra Irene ci consente di intercettare tracce dell’autentica quotidianità di bambini e bambine che, accompagnati dalla loro maestra, fanno piccole conquiste che segnano nel profondo la loro vita e quella delle loro famiglie. Se il diario si focalizza sulla vita dei bambini e i loro progressi a volte inaspettati, è presente tuttavia da parte della maestra una rilettura riflessiva del suo agire educativo: un elemento utile per suggerire ad ogni insegnante di interrogare se stessi. In effetti, in quanto scrittura magistrale del passato, i diari di Irene Bernasconi costituiscono uno strumento essenziale per «la comprensione delle dimensioni nascoste della professione» e offrono un «aiuto [per] riscoprire i legami» e «individuarne le caratteristiche ancora attive e in movimento, sebbene non sempre evidenti»; un elemento, questo, necessario per ogni insegnante di ogni grado.

Questo processo è facilitato dallo stile e dal linguaggio di Irene Bernasconi: «Metto sulla carta per conto mio, così, come sento, come mi so spiegare; purtroppo mi è noto, mi accorgo perché lo constato senza che alcuno me lo dica, me lo rinfacci, che non posseggo l’arte di chi scrive e scrivendo dica bellezze chiare e limpide come l’acqua d’un calmo e argenteo ruscello; [...] non so tro-

² Ivi, p. 30.

³ F. Borruso (ed.), *Rina Nigrisoli. La mia scuola*, Milano, Unicopli, 2011, p. 12.

vare parole eleganti... fraseologia, misera la mia...»⁴. Se viene qui trasmesso un certo senso di inadeguatezza della maestra, nel nostro caso lo stile e il linguaggio “povero” si rivelano un vettore di vicinanza tra il lettore e la maestra.

Altro elemento di notevole interesse è l'intreccio tra il racconto del suo percorso lavorativo e la vita dei “guitti”, le famiglie semi-nomadi che dalla Ciociaria andavano a lavorare la terra dei proprietari dell’Agro romano durante i mesi più freddi dell’anno, la cui vita di stenti è stata dimenticata. Grazie alla valorizzazione del materiale lasciatoci da Irene Bernasconi, è stata portata alla luce la vita quotidiana di queste famiglie ciociare dimenticate dalla Storia, ossia «frammenti di storia e di vita difficilmente rintracciabili nei libri di testo»⁵.

La drammatica realtà dei “guitti” dell’Agro romano⁶ è ancora poco conosciuta. Un volume che contribuì a farla conoscere è *Scuola e vita a Mezzaselva* di Felice Sociarelli⁷, marito di Irene Bernasconi: nel libro *I contadini a scuola*⁸ un capitolo è dedicato al suo lavoro. I numerosi scritti di Giovanna Alatri⁹ hanno reso noto il lavoro dell’Ente Scuole per i contadini, iniziato da alcuni intellettuali¹⁰ sotto l’auspicio della sezione romana dell’Unione Femminile Nazionale¹¹. Se Giorgio Chiosso¹² nomina il lavoro di Angelo Celli e di altri medici che s’impegnarono al livello sociale per dare una svolta alla piaga della malaria, non nomina tuttavia la creazione dell’Ente Scuole per i contadini.

⁴ G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, p. 45.

⁵ C. Bennelli, *Memorie autobiografiche come patrimonio di comunità*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, p. 67.

⁶ Il classico per conoscere la campagna romana è E. Mettali, *Usi e costumi della campagna romana, seconda edizione riveduta e notevolmente ampliata con disegni originali di Dulio Cambellotti*, Roma, Maglione e Strini, 1924.

⁷ F. Sociarelli, *Scuola e vita a Mezzaselva*, Brescia, La Scuola, 1962. La prima edizione è del 1928.

⁸ L. Montecchi, *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall’Unità alla caduta del fascismo*, Macerata, eum, 2015.

⁹ G. Alatri, *Il difficile cammino della casa delle scuole per i contadini dell’Agro romano*, «I problemi della pedagogia», 3, 1989, pp. 229-245; G. Alatri, *Anna Fraentzel Celli (1878-1958)*, «Parassitologia», 40, 1998, pp. 377-421; G. Alatri, *Dal Chinino all’Alfabeto. Igiene, istruzione e bonifiche nella Campagna romana*, Roma, Fratelli Palombi Editori, 2000; G. Alatri, *Una vita per educare, tra arte e socialità. Alessandro Marcucci (1876-1968)*, Milano, Unicopli, 2006; G. Alatri, *Gli asili d’infanzia a Roma tra Otto e Novecento*, Milano, Unicopli, 2013.

¹⁰ A Angelo Celli e Anna Fraentzel-Celli, si unirono prima Sibilla Aleramo e Giovanni Cena, seguiti da Dulio Cambellotti e Alessandro Marcucci e poi da altri: A. Marcucci, *La scuola di Giovanni Cena*, Torino, Paravia, 1948.

¹¹ L’Unione Femminile Nazionale ha realizzato un dossier con numerose foto: URL: <https://issuu.com/unionefemminile/docs/scuole_agro_romano_>

¹² G. Chiosso, *Alfabetti d’Italia. La lotta contro l’ignoranza nell’Italia unita*, Torino, SEI, 2011, pp. 255-256.

ni. Grazie all'esperienza di Irene Bernasconi – quindi attraverso un approccio ispirato alla microstoria – è possibile scrivere un capitolo inedito della scuola dell'infanzia italiana e in particolare della diffusione del metodo Montessori. In effetti, se gli esperimenti montessoriani promossi dall'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI) sono stati oggetto di diverse pubblicazioni, in particolare i lavori di Brunella Serpe¹³, non si può dire lo stesso per quanto riguarda il lavoro dall'*Ente Scuole per i contadini*. Erica Moretti presenta in modo generico il lavoro dell'Ente nel suo volume sullo studio del pacifismo di Maria Montessori¹⁴, mentre nel libro su Alessandro Marcucci di Giovanna Alatri¹⁵ il lavoro delle scuole montessoriane dell'Agro è approfondito solo a partire dalla metà degli anni Venti.

Questo contributo si divide in tre parti: dopo un breve cenno sul percorso della maestra Irene Bernasconi e il contesto nel quale andò a lavorare, si presenteranno le potenzialità del materiale che ci ha lasciato per la *Public History of Education* e tre attività che ha ispirato finora.

Il lavoro di Irene Bernasconi nell'Agro romano

Irene Bernasconi nacque a Chiasso nel 1886, in una famiglia benestante proprietaria di una fabbrica di sigari, dove con la madre si occupava della preparazione di alcuni ingredienti. Tuttavia era molto attiva nel campo sociale, in particolare la lotta antituberculare, per conto del Comitato generale svizzero, negli enti Pro Fanciulli Anormali e Pro Infanzia di Chiasso. Questo volontariato è forse il motivo che la spinse a seguire un corso di pedagogia emendatrice della durata di due mesi, tenuto da Francesco Umberto Saffiotti. Prestò servizio per la “Scuola delle Vacanze” organizzata da questi due enti

¹³ B. Serpe, *L'azione educativa dell'ANIMI e la metodologia didattica di Maria Montessori*, in F. Cambi, G. Trebisacce (eds.), *I 150 anni dell'Italia unita: Per un bilancio pedagogico*, Pisa, ETS, 2012, pp. 245-260; B. Serpe, *Appunti di una maestra durante la Grande Guerra: il diario annuale di Lina Sarri (1916-1918)*, in B. Serpe (ed.) *Scuola, infanzia e grande guerra*, Milano, EDUCATT, 2017, pp. 79-107; B. Serpe, *Il metodo Montessori negli asili dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI) in Calabria*, in F. Fabbri (ed.), *Maria Montessori e la società del suo tempo*, Roma, Castelvecchi, 2020, pp. 131-152; B. Serpe, *Le Case dei bambini nella Calabria di inizio Novecento attraverso l'Archivio Storico dell'ANIMI*, «Rivista di Storia dell'Educazione», 8, 2, 2021, pp. 97-107; F. Schirripa, *Ambienti montessoriani nei luoghi di Danilo Dolci: L'ANIMI a Trappeto (1954/1965)*, in P. Trabalzini (ed.) *sensi immaginazione intelletto in Maria Montessori dimensione estetica ed espressione di sé*, Roma, Fefè editore, 2020, pp. 188-209.

¹⁴ E. Moretti, *The Best Weapon for Peace. Maria Montessori, Education and Children's Rights*, Madison, Wisconsin University Press, 2021, pp. 18-30.

¹⁵ Il capitolo è intitolato *L'intesa con M. Montessori. Gli asili rurali. I corsi professionali per le maestre*, in Alatri, *Una vita per educare, tra arte e socialità*, cit., pp. 133-149.

per i bambini «ripetenti delle prime classi, e per ciò stesso tardivi, deficienti». Ad occuparsi dei bambini vi erano «due maestre e [la] Sig.na Irene Bernasconi reduce da Milano dove aveva seguito il corso Montessori»¹⁶.

Il corso di *Preparazione all'educazione infantile secondo il Metodo Montessori* (dicembre 1914 – giugno 1915) organizzato dalla Società Umanitaria a Milano, al quale si era iscritta all'età di 28 anni, ha rappresentato una vera e propria svolta per la vita di Irene Bernasconi, che scrisse: «Sette mesi passati laggiù nella bella e chiassosa capitale lombarda per un Corso Montessori, mi anno cambiata totalmente e le lezioni che addirittura mi voltarono dal ferro all'oro furono quelle *Guida all'osservazione dei fatti naturali*»¹⁷. Grazie al diario di bordo, inedito, che ella compila quotidianamente durante il corso, possiamo seguire le tappe della sua formazione, le sue numerose interrogazioni e la sua grande motivazione. Fin dal primo giorno traspare il suo fascino per la figura di Maria Montessori: «La magica voce della donna mi à rapita e, lo confesso, ò inteso, l'ò seguita, [...] mi à trasportata, mi à intontita e risvegliata, è avvenuto qualche cosa in me che non mi so dire»¹⁸. Durante il corso si mostra preoccupata della diffusione di quella che considera un'«opera caritatevole morale», pensando in modo particolare ai paesi di montagna più poveri, dove non vi era l'acqua corrente. Teresa Bontempi, ispettrice degli asili infantili per il Ticino, aveva informato Irene della partenza del Corso Montessori. È quindi lecito pensare che la sua idea era di lavorare all'Asilo Montessori di Chiasso, cosa che avvenne nell'anno scolastico 1916-1917 e dal 1919 al 1922. Ma una lettera di Alessandro Marcucci a Augusto Osimo aveva cambiato i suoi piani.

Marcucci in quanto direttore delle scuole per l'*Ente Scuole per i contadini* si rivolse alla Società Umanitaria per chiedere se due neodiplomate del corso Montessori fossero disposte a lavorare nell'Agro. Accettarono la proposta Irene Bernasconi, che lavorò a Palidoro (1915-1916) e a Mezzaselva (1917-1919), e Maria Arnaud di Cuneo, che lavorò nell'asilo di Boccaleone. Nella sua prima lettera, Marcucci chiedeva due maestre con «facoltà d'adattamento, resistenza, abnegazione» per «creare tutto, quel poco o molto che si può creare dal niente», perché l'ambiente era «mesto e può spaventare»¹⁹. In effetti la grandiosa bellezza della campagna romana, che aveva ispirato innumerevoli artisti, nascondeva una miseria difficilmente immaginabile, come scriveva Sibilla Aleramo: «È atroce. A due passi da Roma. Capanne di paglia, come cumuli di strame. In capanne vivono, senza pavimento, sembrano anche loro di fango

¹⁶ P. Sala, *Pro fanciulli anormali*, «Educatore della Svizzera italiana», 74, 31 dicembre 1915, anno 57, p. 374.

¹⁷ I. Bernasconi, *Quaderno di osservazione*, 29 luglio 1915, inedito, p. 25. Queste lezioni erano impartite da Maurilio Salvoni.

¹⁸ I. Bernasconi, *Quaderno 1 di appunti del Corso di preparazione al Metodo Montessori*, inedito, p. 2.

¹⁹ Lettera del 26 ottobre 1915 di Marcucci a Osimo, Archivio Storico Società Umanitaria (ASSU) 369/1-1.

[...] ve ne sono tanti altri [...] tutti intorno a Roma [...], aggruppamenti di veri tukul, abbandonati, senza medico, senza scuole [...]. Cena mi guardava tremando. Piangevo. Da quel pianto nacquero le Scuole dell'Agro Romano»²⁰.

Dopo la prima scuola festiva aperta nel 1904, ne furono aperte una sessantina tra scuole elementari serali, festive e diurne. È stata Anna Celli, nella veste di presidente dell'ente, a sottolineare l'esigenza di aprire scuole dell'infanzia nell'Agro romano: «vi sono moltissimi bambini, lasciati in balia di sé stessi, che non essendo ancora nell'età di frequentare la scuola non traggono della nostra azione nessun beneficio». La finalità perseguita era prima di tutto «la cura dell'igiene e la distribuzione della refezione»²¹. Si trattava di una necessità confermata dalla maestra Irene, che qualche giorno dopo l'apertura della scuola scriveva: i «bambini [sono] nemici spietati dell'acqua»; ma poi vi è un primo segno di speranza: «Oggi Toto sentì il bisogno di lavarsi le mani...!»²². I segni di punteggiatura fanno capire l'entusiasmo della maestra, che dopo un mese vede una prima vittoria: «Con grande piacere, ho potuto constatare che i più grandi aspettano con impazienza (non esagero) il momento di potersi lavare»²³. Una tale trasformazione può essere paragonata a un «risveglio del bambino che ha un profondo sentimento di dignità personale»²⁴, però rappresentò anche una sfida per la maestra: «vinsi ogni ribrezzo [e] lavai loro il viso, il collo, le orecchie, le braccia»²⁵.

La scelta di adoperare il metodo Montessori è stata un'intuizione di Marcucci, che aveva intuito l'esigenza di usare un metodo diverso con questi «alunni viventi in piena libertà di movimento, quindi repellenti a ogni disciplina che sapesse di immobilità, di concentrazione, di riflessione [...]» La stessa meccanica muscolare dei loro movimenti, il passo greve, l'adoperare strumenti rozzi e pesanti, per passare a quella sottile della mano che deve scrivere, a quella dell'occhio che, abituato agli spazi infiniti del cielo, alle grandiose architetture delle nuvole, deve percorrere lentamente il breve rigo della pagina di un libro, imponeva, [...], una didattica diversa da quella che si seguiva con fanciulli di città»²⁶. In questo passaggio non viene fatto riferimento esplicito al metodo Montessori, ma è comprovato che alcune attività montessoriane favoriscono la preparazione della mano alla scrittura e sostengano l'emergere della concentrazione. La risposta dei bambini confermò la fondatezza di tale intuizione.

²⁰ S. Aleramo, *Un amore insolito. Dal mio diario (1940-1944)*, Milano, Feltrinelli, 1979, pp. 258-259.

²¹ Verbale del Comitato direttivo del 26 maggio 1913, *Libro dei Verbali 1908-1913*, Fondo Ente scuole per i contadini, MuSEd.

²² Nella versione pubblicata del diario sono scomparsi i punti di sospensione e i due punti esclamativi.

²³ Di Michele, *I granci della Marana*, cit., p. 52.

²⁴ M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti, 1999, p. 172.

²⁵ I. Bernasconi, *Diario di Palidoro*, Inedito, p. 26. È interessante notare che nell'edizione pubblicata del diario questa parola viene sostituita con un meno forte «ripugnanza».

²⁶ Marcucci, *La scuola di Giovanni Cena*, cit., pp. 62-63.

Quanto scritto il 17 febbraio, dopo due mesi, ci mostra come i bambini avessero sete di sapere: «Remo legge un pezzo di giornale che ha portato da casa. Adriana ha scritto il suo nome sul disegno, con una calligrafia minuta, tanto, tanto nitida. Checchinello compone benissimo con l'alfabeto». La maestra rimase più volte sorpresa della precisione lessicale dei bambini: quando chiese a Margherita di allacciare bene i panni del telaio si sentì rispondere: «Si abbottona non allaccia, non ci sta la fettuccia»²⁷. La trasformazione dei bambini e le loro numerose conquiste spinsero Marcucci a scrivere all'«Umanitaria», tre mesi solo dopo l'apertura, per chiedere due maestre montessoriane supplementari.

Un materiale fonte ideale per la Public History of Education

G. E. Smoak ha affermato in occasione del convegno di Baltimore della NCPH che una delle principali sfide per la *Public History* era «Challenging the exclusive past», e per fare questo erano necessarie «meaningful, useful, and inclusive histories»²⁸. Sono tre termini idonei per qualificare le storie di vita trasmesse dalle scritture autobiografiche di Irene Bernasconi:

- È una storia significativa: quando parla della sua esperienza personale nell'Agro romano, Irene Bernasconi ci trasmette numerose testimonianze interessanti e inedite della vita di un gruppo sociale, le famiglie dei guitti, durante la prima guerra mondiale, quando le madri dovettero fronteggiare condizioni già difficili, ma rese peggiori dall'assenza degli uomini a causa della guerra. Sono storie dimenticate, o forse mai prese in considerazione, ma che devono «diventare parte del patrimonio sociale»²⁹. Se è risaputo che la bonifica della campagna romana ebbe un alto costo in vite umane, anche a causa della malaria, i diari di Irene Bernasconi consentono di restituire un'umanità a queste persone troppo spesso rimaste solo numeri;
- È una storia utile: esistono numerosi elementi che mostrano l'utilità della diffusione delle storie descritte dalla maestra Irene; mi limiterò qui, dato la mia preparazione pregressa, a quella che riguarda il metodo Montessori, che viene spesso ridotto a una mera tecnica in cui i famosi materiali

²⁷ I. Bernasconi, *Diario scolastico. Asilo infantile di Mezzaselva (Roma – Palestrina). Anno scolastico 1919 – gennaio*, Fondo Socciarelli-Bernasconi, MuSED, p. 3.

²⁸ G. E. Smoak, Why “Challenging the Exclusive Past?”, in *Challenging the Exclusive Past*, Joint Annual Meeting of the National Council on Public History and the Society for History in the Federal Government, Baltimore, 16-19 March 2016, p. 19, URL: <<https://ncph.org/wp-content/uploads/2015/11/2016-Baltimore-Meeting-Program-web.pdf>> [ultimo accesso: 13 gennaio 2024].

²⁹ Benelli, *Memorie autobiografiche*, cit., p. 66.

- occupano un posto centrale a discapito dei bambini. In quanto da poco “patentata”, Irene Bernasconi è alla ricerca di un equilibrio tra la fedeltà nei confronti di un metodo appena studiato e l’autenticità della sua personalità, che cerca di rispondere ai bisogni dei bambini, in condizioni materiali ben diverse da quelle del suo tirocinio milanese. Le sue numerose domande sono condivise ancor oggi da tanti insegnanti della scuola dell’infanzia. Il lavoro di Irene Bernasconi, animata da uno «spirito lombardiano»³⁰, si rivela allora essere una vera e propria fonte di riflessione, giacché considerava la proposta pedagogica di Maria Montessori come un modo peculiare di guardare il potenziale del bambino e di entrare in relazione con lui. Per questo motivo decide di ampliare le attività da proporre ai bambini, anche se non contemplate da Maria Montessori, «perché» – scrive – «la guida più sicura mi viene dai bambini»;
- È una storia inclusiva: i diari di Irene Bernasconi ci consentono di «incorporating the beauty and creativity of traditionally marginalized communities into our histories»³¹. Veniamo così a conoscere i canti e i balli, le tradizioni delle famiglie ciociare dell’Agro romano. Ma soprattutto Irene Bernasconi è un esempio di persona accogliente verso tutti. Nei diari traspare la sua affezione, che prende il sopravvento sugli aspetti pesanti: «simpatici se si vuole i costumi, divertenti le tradizioni, allegre le donne [...] originali i butteri»³². Si mette al servizio di tutti, ascolta, cura e fa la segretaria per le donne che vogliono scrivere ai combattenti. Nonostante le numerose differenze culturali, Irene non ha mai elevato un muro tra sé e le famiglie, anzi va a trovarle, si siede con loro. È un atteggiamento che scandalizza certe persone che le rimproverano: «Come fa ad andare da quella gente: ci vuole fegato, con tante pulci che ci sono. Non capisco: perché non dovrei fare quattro chiacchiere con quei lavoratori? [...] E poi perché guardare dall’alto in basso questi poveretti dal cuore buono?»³³.

Irene Bernasconi ci ha lasciato numerosi materiali che costituiscono un vero patrimonio storico-educativo. Si tratta di ego-documenti di vari tipi (diari, corrispondenza, taccuini vari, fogli con appunti in brutta copia, libretto della spesa, foto con didascalie, ritagli di giornali commentati ecc.), ma anche di materiali riguardo al suo percorso formativo e professionale, come una ventina di scatole cartonate con attività autocostruite. Tutto quello che riguarda la sua formazione montessoriana è inedito e conservato dagli eredi, mentre presso il Museo della Scuola e dell’Educazione “Mauro Laeng” di Roma Tre sono

³⁰ L. Cantatore (ed.), *Giuseppe Lombardo-Radice, Lezioni di Didattica e ricordi di esperienza magistrale. Secondo la prima edizione del 1913*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2022, p. 16.

³¹ Smoak, *Why “Challenging the ExclusivePast?”*, cit., p. 19.

³² Di Michele (ed.), *I Granci della Marana*, cit., p. 124.

³³ Bernasconi, *Diario scolastico*, cit., p. 101.

conservati l'originale del diario di Mezzaselva per l'anno scolastico 1918-1919, numerose fotografie e un paio dei suoi materiali didattici.

Le scritture autobiografiche relative alla sua esperienza professionale consistono in tre diari: il *Diario della Casa dei Bambini di Palidoro* (1915-1916)³⁴ e il *Diario dell'asilo infantile di Mezzaselva* (1917-1919)³⁵, che sono stati sia pubblicati, ma non nella loro versione originale sulla quale invece si basa la mia ricerca. Gli eredi hanno trovato a novembre scorso un quaderno con la versione originale del diario di Palidoro scritta a caldo, con uno stile notevolmente meno pacato e numerose differenze di contenuto in confronto a quella pubblicata. Nella versione pubblicata del *Diario di Palidoro*, la miseria delle famiglie si intuisce tramite l'avidità con la quale i bambini mangiano, i loro vestiti leggeri pure d'inverno e la mortalità infantile. Nella versione originale, invece, la maestra descrive con estremo realismo la cruda realtà. Alcune famiglie vivono sotto «un porticato acciottolato, colle finestre sempre aperte perché completamente nude, coi focolari che ogni famiglia si prepara per proprio conto ai piedi dei pilastri che reggono il tetto, con mille cianfrusaglie inutili e sporche appese ovunque. È lì che vivono non meno di cinque famiglie con abbondante prole, dormendo sopra certi pagliericci che fanno accapponare la pelle; ogni famiglia resta divisa dal vicino da certi stracci; attaccati ad una grossa fune, sporchi, affumicati, di un colore indecifrabile perché il primitivo chissà dove è andato a finire, coperti da ragnatele, con una puzza insopportabile, con una buona dose di parassiti plebei. [...] Come si può mantenersi sani in quei posti così spaventosamente sporchi?!»³⁶. Sono pure presenti alcuni sfoghi della maestra che ci fanno intuire la sua insofferenza, episodi che saranno poi cancellati³⁷: «Il più delle volte non si può proprio resistere a quel puzzo di olio e cipolla di petrolio e di aglio che mandano questi ciociaretti, alcuni poi puzzano di biancheria sporca infagottata che è un vero piacere... le mamme stesse che accompagnano i piccini, certe volte sono inguardabili: macchie di unto per i vestiti, spettinate, gli occhi cisposi»; la maestra fa proprio quanto scritto da Charles Péguy: «Il Faut toujours dire ce que l'on voit; surtout il faut

³⁴ Una versione completa intitolata *Diario di una maestra, 1915-1916* fu pubblicata in «I Problemi della pedagogia», 43, 1-3, 1997, pp. 32-79, con un'introduzione di G. Alatri (pp. 29-32); un estratto in G. Alatri, *Il metodo Montessori e gli asili rurali: "Diario di una maestra"*, in Centro Studi Montessoriani, *Annuario 2003: Attualità di Maria Montessori*, Milano, Franco-Angeli, 2004, pp. 165-181.

³⁵ I. Bernasconi, *Quando i bambini non conoscevano i colori, diario scolastico, asilo infantile di Mezzaselva 1917-1918-1919*, Palestrina, Circolo culturale prenestino «R. Simeoni», 1993. La parte relativa all'anno 1919 fu pubblicata in G. Alatri, *Gli asili d'infanzia a Roma tra Otto e Novecento*, Unicopli, Milano, 2013, pp. 211-229.

³⁶ I. Bernasconi, *Diario originale di Palidoro*, Inedito, p. 78.

³⁷ Alcuni cambiamenti tra le due versioni sono sicuramente dovuti a Irene Bernasconi, in quanto riguardano eventi legati alla vista scolastica. Tuttavia i due nipoti di Irene Bernasconi ricordano che la figlia fece pure lei una «censura» del diario della madre per lasciarne un ricordo «perfetto» (comunicazione personale).

toujours, ce qui est plus difficile, voir ce que l'on voit»³⁸. È probabile che la scelta di cancellare questi passaggi in cui traspare la miseria sia comandata da un certo pudore nei confronti delle mamme, alle quali la maestra si era affezionata. D'altronde, conoscere nella sua tremenda concretezza le condizioni di vita reali dei bambini fa risaltare ancora di più il loro entusiasmo per quello che vanno imparando e il loro amore per la bellezza della natura: «Vengono alla scuola col viso imbrattato di arena, magari senza scarpe, coll'abituccio a brandelli, vengono senza camicia ma recano mazzi di fiori»³⁹. Del *Diario di Mezzaselva* esistono invece la versione originale con le aggiunte e le cancellazioni nel testo per mano di Irene. A Palidoro, il diario viene compilato quotidianamente, mentre a Mezzaselva è settimanale e molto più conciso. Questa differenza si spiega forse con il fatto che durante la prima esperienza lavorativa Irene Bernasconi voleva adempiere alle raccomandazioni dall'Ente, copiate a mano sulla prima pagina del diario originale: «Nel diario devono segnarsi le date di tutti i giorni di scuola anche se non ci sono assenti ne' fatti da notare, poiché il diario è un calendario del lavoro»⁴⁰. Unica eccezione sono il 7 e l'8 marzo, giorno della morte di Peppinella, seguita il 9 di quella di Armando: la maestra Irene scrive di essere «scombussolata» e di avere una «sensazione di sfacelo». Il terzo diario è quello privato, compilato durante il periodo trascorso a Palidoro⁴¹. Esso risulta molto utile per immaginare la vita quotidiana della maestra fuori della scuola. Ci sono numerose descrizioni con un tono poetico di paesaggi e elementi naturali, del tutto nuovi per lei: «Steppe sterminate... l'arrabbiato Tirreno [...] Il vento [che] fischia in modo lamentoso e continuo»⁴². Tuttavia è abbastanza facile capire quanto grande sia stato il suo smarrimento. Non minore è la difficoltà nel comprendere il dialetto, della quale sono la prova gli elenchi stilati con le parole sconosciute e la loro traduzione: «Ricordo i primi giorni, sbalordita, fuori dal mio mondo, sbalzata qui, non sapevo raccapazzarmi; non capivo un'acca»⁴³. Irene non nasconde il suo smarrimento né il peso della solitudine, ci rende partecipi delle sue emozioni: «Torre, io ti guardo tutta compresa da questo silenzio che emana dalle lande romane e piango, piano sì, ma piango!»⁴⁴.

Anche se il diario era un documento di lavoro richiesta dall'Ente e trattandosi in esso prima di tutto di notizie fattuali (informazioni puntuali ed

³⁸ C. Peguy, *Notre jeunesse*, in *Œuvres complètes 1873-1914*, Paris, Éditions de la Nouvelle Revue française, 1916, Vol. 4, p. 226.

³⁹ Bernasconi, *Diario scolastico. Asilo infantile di Mezzaselva*, cit., p. 28.

⁴⁰ Id., *Diario originale di Palidoro*, cit., p. 3.

⁴¹ N. Quarenghi, «Qui... in queste terre eternamente baciate dal sole» *Diario privato di Irene Bernasconi, maestra a Palidoro (dicembre 1915 – giugno 1916)*, in Di Michele (ed.) *I Granci della Marana*, cit., pp. 121-133.

⁴² Ivi, pp. 123-124.

⁴³ Ivi, p. 125.

⁴⁴ Ivi p. 126.

essenziali attraverso le quali si intendono registrare i progressi formativi), tuttavia la maestra Irene non nasconde le sue difficoltà né i suoi errori. Sono tutti elementi utili per interrogare «la percezione della dinamicità del proprio ruolo professionale, e delle innumerevoli pressioni alle quali è sottoposto, è una acquisizione fondamentale perché consente di uscire dalla errata percezione della “naturalità” dei nostri comportamenti»⁴⁵. La maestra riconosce i propri timori e prova a superarli: temeva, per esempio, di lasciare andare i più piccoli in cucina, ma poi scrive: «non bisogna proprio mai essere prevenuti, mai»⁴⁶. Il diario è uno strumento utile per seguire l'elaborazione progressiva delle relazioni tra la maestra e i suoi allievi, nonostante eventuali pregiudizi o attese dall'adulto: «Checcchinello compone le parole proprio bene, eppure m'è parso un piccolo senza iniziativa, tanto diverso da tutti gli altri... Mi sbagliavo; è affettuoso»⁴⁷. In questo caso colpisce l'umiltà della maestra che riconosce quando un suo giudizio su un bambino è sbagliato, e lo scrive pure nel suo diario. In mezzo ai racconti fattuali, scopriamo pensieri pedagogici profondi, perle utilissime anche per la scuola di oggi: «Che poca fiduciaabbiamo in generale nei bambini; si teme sempre che il tale lavoro non sappiano farlo, che la tale cosa sia superiore alle loro forze, alla loro capacità e intanto il più delle volte facciamo tutto noi mentre la piccola creatura ci guarda con sorpresa e anche con occhi dispiaciuti che sembra vogliano dire: perché non ti fidi?»⁴⁸.

Tre esperienze di Public History of Education

Il romanzo *Cuore Agro*⁴⁹ si basa sul percorso lavorativo di Irene Bernasconi, che ha ispirato la protagonista Lidia Vitali, maestra originaria del bergamasco che lavora a Torrescura, piccolo centro sprofondato nelle zone malariche dell'Agro romano. Si ritrovano le difficili condizioni di vita delle famiglie, gli ostacoli che dovette sormontare la maestra, come la difficoltà di comprensione dei genitori che non comprendono l'importanza della scuola. L'autrice ha ripreso i brani dei diari di Irene Bernasconi per descrivere le attività proposte ai bambini e i loro progressi. A tutto questo però ha aggiunto vicende personali romanzzate relative alla vita privata della maestra, che viene così riassunta dall'autrice: «L'amicizia con Anita, una bambina di dieci anni dal talento artistico che soffre per una violenza subita, mette ulteriormente in crisi la maestra, che deve fare i conti con una pagina torbida del suo passato.

⁴⁵ Bandini, *Manifesto della Public History of Education*, cit., p. 45.

⁴⁶ Ivi, p. 58.

⁴⁷ Ivi, p. 62.

⁴⁸ Bernasconi, *Diario scolastico di Mezzaselva*, cit., p. 8.

⁴⁹ N. Quarenghi, *Cuore Agro*, Cagliari, Arkadia, 2018.

Un giorno dopo l'altro, grazie all'affetto crescente per i suoi alunni, al legame stretto con alcuni abitanti dell'Agro romano, tra cui Cosetta, la cuoca della scuola, e Carlo, il medico condotto, Lidia riesce a emergere dal "fango" dell'Agro e a trovare sul percorso accidentato del suo primo anno scolastico, le perle di un amore profondo».

Nel 2023 è uscito lo spettacolo teatrale *Il diario di Irene Bernasconi*, a cura dell'attrice e regista Laura Nardi, con venti marionette di Francesca Turrini che rappresentano i "ciociarietti". L'intero spettacolo si basa sul lavoro a Palidoro; il copione è preso interamente dai diari, professionale e privato, e segue l'anno scolastico. L'essenzialità della sceneggiatura riesce a trasmettere la fatica della vita delle famiglie dei "guitti" in quel particolare contesto storico e sociale. L'attrice entra sul palco con una valigia contenente le marionette, che durante lo spettacolo vengono attaccate al suo grembiule per poi essere riposte alla morte precoce di alcuni bambini o al ritorno delle famiglie in Ciociaria. La scena della partenza della maestra alla stazione è drammatica: la parentesi della scuola si chiude per i bambini che rimangono in quel contesto micidiale, mentre la maestra rientra in Ticino, trasformata: «Sono diventata buona, l'animo mio è giovane, più puro, più candido di quando avevo diciott'anni»⁵⁰. Si ha l'impressione di essere a scuola con i bambini in questa oasi di pace che rappresentò la scuola nell'Agro, di vedere lo sguardo di stupore dei bambini di fronte a quell'ambiente così diverso e ricco di proposte. Si percepiscono tuttavia il pericolo della malaria e le dure condizioni di vita. L'emozione del pubblico è palpabile. Dopo alcune rappresentazioni a Roma e dintorni, l'attrice afferma che alla fine di ogni spettacolo sorgono domande negli spettatori sulla "vera" Irene Bernasconi. Laura Nardi considera questo uno spettacolo che «ti insegna a vivere, a amare, che ti prende per mano in momenti difficili e ti traghettava fuori dal buio»⁵¹.

La prova – se ce ne fosse ancora bisogno – che il racconto del lavoro di Irene, affidato al diario più di un secolo fa, ha un carattere atemporale ci è data da un evento organizzato dai curatori dell'edizione del *Diario di Palidoro: Le voci di Irene. Lettura integrale del diario di Palidoro. 40 voci femminili leggono il Diario di Irene Bernasconi*⁵². Si tratta della lettura pubblica ad alta voce del diario compilato a Palidoro nella sua interezza, senza saltare neanche una riga. Quaranta donne, di diverse età – da bambine a signore anziane –, provenienti del mondo della scuola (alunne, maestre, docenti, presidi) e della cultura (bibliotecarie e scrittrici) hanno prestato la loro voce a Irene Bernasconi. La lettura, da non professioniste, nella sua autenticità ha creato una dimensione corale, una «rievocazione quasi magica [...] sorridendo o rattristandoci insieme».

⁵⁰ Di Michele, *I granci della Marana*, cit., p. 131.

⁵¹ Commento della regista, 11 gennaio 2024.

⁵² Evento organizzato dalla Biblioteca Gino Pallotta di Fregene e da E. di Michele, il sabato 18 giugno 2022.

me», che ha coinvolto tutti. Ne è la prova «l'attenzione massima e costante» mantenuta durante tre ore dai circa 150 partecipanti. Le lettrici provenivano quasi tutte dalle zone limitrofe a Palidoro, e i genitori di alcune di loro vi erano arrivati per lavorare alla bonifica. Il coinvolgimento della popolazione locale che vive in quelle che erano “lande desolate” è stata un'esperienza comunitaria molto potente di cui fu testimone il «silenzio quasi religioso»⁵³. Questa lettura ha nutrito il processo di «riflessione storica e di senso di appartenenza»⁵⁴ dei partecipanti, lettrici e spettatori, che possono capire meglio di chiunque «[quella] malinconia [del] vento, il vento che fischia e par che gema»⁵⁵. Il forte legame con il territorio dell'Agro romano è stato l'occasione di scoprire tramite la voce di Irene l'esperienza di decine di maestre e maestri, che come lei non hanno risparmiato le loro fatiche per educare, dare sollievo e dignità a persone di ogni età. Il fatto che l'ultima lettrice si chiami Irene, come sua nonna, è stato un modo di rafforzare la vicinanza con la maestra Irene Bernasconi. Questo evento è stato pure un'occasione di allargare il campo di conoscenza della realtà concreta e quotidiana della vita di una classe, di solito riservata agli addetti ai lavori, e in controcorrente rispetto al discorso ambiente in cui viene per prima la burocratizzazione, la violenza... e non la relazione educativa nella sua complessa umanità.

Grazie al lavoro svolto nell'ambito della tesi⁵⁶ di Teresa Moscatelli possiamo capire le impressioni di alcune lettrici⁵⁷. Da questi dialoghi emerge la figura forte della maestra che colpisce per «la flessibilità, la fedeltà, la costanza, lo sguardo analitico [...] che regista ogni dettaglio importante del comportamento dei bambini». Alcune di loro hanno sottolineato il potere “celebrativo” della lettura condivisa, che «permette di scoprire dettagli e punti di vista che la lettura individuale talvolta non fa emergere».

Conclusione

Il materiale è ancora in fase di ricognizione da parte degli eredi. Bisogna augurarsi che tale documentazione diventi fonte d'ispirazione per ulteriori espe-

⁵³ T. Moscatelli, *I diari di Irene Bernasconi. Un'allieva di Maria Montessori nell'Agro Romano del primo Novecento*, Scuola di Studi Umanistici e della Formazione, Università degli Studi Firenze, novembre 2022, p. 175.

⁵⁴ Bennelli, *Memorie autobiografiche*, cit., p. 74.

⁵⁵ Di Michele, *I granci della Marana*, cit., p. 124.

⁵⁶ Moscatelli, *I diari di Irene Bernasconi*, cit.

⁵⁷ Undici lettrici si sono incontrate con T. Moscatelli ed E. Di Michele presso la biblioteca il 25 luglio. Hanno accettato di rispondere per iscritto a quattro domande aperte. Gli estratti delle loro risposte qui citati sono nelle pp. 163-176 della tesi.

rienze di *Public History of Education*. Alle prime fasi di preparazione è un film sulle vicende di Irene Bernasconi nell'Agro, da un'idea di Paula Prandini.

La lettura dei diari della maestra Irene è un'illustrazione convincente dell'espressione di «bonifica umana»⁵⁸, usata da Alessandro Marcucci, per descrivere l'esperienza pionieristica delle prime due maestre montessoriane «i cui risultati andarono oltre ogni previsione».

Lo spirito lombardiano di Irene traspare pure da qualche citazione di Lombardo-Radice presente in diversi documenti: «che il maestro esca dal programma generico e si faccia il suo programma concreto: giacché egli non insegna a uno scolaro simbolico, in una scuola astratta»⁵⁹. L'esperienza di Irene Bernasconi a Palidoro e a Mezzaselva ne è una prova potente. Il tono diretto usato a volte nei diari ci interPELLA e non può lasciarci indifferenti, poiché numerose sfide che dovette affrontare la maestra sono ancora oggi attuali: «Ma una cosa dobbiamo augurarci: che la scuola sia capace di raddrizzare un po' i cervelli. Ma, la vera scuola, cioè non solo quella che insegna l'a-b-c, ma quella anche che è disposta e pronta a lasciare qualche volta l'aula scolastica per discendere nelle capanne e vivere della vita di questa gente, far sentire la bellezza, l'utilità del nostro modo di vivere, infarinarsi della loro farina, ma nel contempo tenere alto il lume che arde nella fiaccola di argilla e agitarla: luce, aria, acqua, sani ragionamenti!»⁶⁰.

Bibliografia

- Alatri G., *Il metodo Montessori e gli asili rurali: Diario di una maestra*, in Centro Studi Montessoriani, *Annuario 2003: Attualità di Maria Montessori*, Milano, FrancoAngeli, 2004, pp. 165-181.
- Alatri G., *Gli asili d'infanzia a Roma tra Otto e Novecento*, Unicopli, Milano, 2013.
- Bernasconi, I., *Diario di una maestra, 1915 – 1916*, «I Problemi della pedagogia», 43, 1-3, 1997, pp. 32-79; Introduzione di G. Alatri (pp. 29-32).
- Borruso F. (ed.), *Rina Nigrisoli. La mia scuola*, ed., Milano, Unicopli, 2011.
- Cambi F., Trebisacce G. (eds.), *I 150 anni dell'Italia unita: Per un bilancio pedagogico*, Pisa, ETS, 2012.
- Chiosso G., *Alfabetti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Torino, SEI, 2011.

⁵⁸ A. Marcucci, *Una verità sul metodo Montessori*, in: *Convegno nazionale sui problemi della famiglia rurale. Giornate della donna e del bambino. Atti*, Roma, Ente Opera Montessori, 1956, p. 178.

⁵⁹ Cantatore, G. Lombardo-Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 16. Questa citazione è pure presente in un piccolo taccuino di appunti del Corso di Milano: *Norme per l'osservazione di accrescimento dei germogli o parti*, inedito, p. 49.

⁶⁰ Bernasconi, *Diario di Mezzaselva*, cit., p. 55.

Di Michele E. (ed.), *I granci della Marana, Irene Bernasconi e la Casa dei Bambini di Paldoro*, Foligno, Il formichiere, 2022.

Marcucci Alessandro, *La scuola di Giovanni Cena*, Torino, Paravia, 1948.

Montecchi Luca, *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, Macerata, eum, 2015.

Pamela Giorgi*, Irene Zoppi**

Lo straniero di carta: analisi di un fondo bibliografico scolastico***

ABSTRACT: Indire conducted a distance learning project in 2022-2023 involving six high schools, focusing on the analysis of the representation of the ‘Stranger’ in late 19th and early 20th century literature and iconography. The work is based on the publication *Lo straniero di carta* (The Stranger on Paper) (TAB 2020), which examined the bibliographic material of Indire’s Antiquarian Youth Literature Fund, texts that were already supporting moral and school education. The training sessions presented the Antiquarian Fund as a historical educational heritage, with phases of interaction and debate. The students, with the support of Indire teachers and referees, analysed original texts and illustrations, using bibliographic and digital tools. After assimilating the historical value of the sources, the students then delved into the editorial history, the denotative headwords and the themes tackled around topics such as immigration, foreignness, distance, inequality, loneliness, etc., re-analysing them from a current perspective, and finally creating a new video-textual Digital Storytelling narrative that was in tune or in contrast with the historical heritage of origin.

KEYWORDS: Youth Literature, Scholastic Heritage, Public History, History Laboratory Teaching, Cultural Identity.

* Pamela Giorgi è giornalista e primo ricercatore presso l’Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa (INDIRE). Tematiche di ricerca: archivi storici, in particolare archivi di personalità del Novecento. ORCID: 0000-0002-8012-0672, p.giorgi@indire.it.

** Irene Zoppi è collaboratore tecnico alla ricerca presso l’Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa (INDIRE). Tematiche di ricerca: documentazione fotografica, storica e iconografica; pratiche di didattica per l’uso delle tecnologie applicate alla ricerca on line e in banche dati nell’ambito delle digital humanities. ORCID: 0000-0002-5176-0355, i.zoppi@indire.it.

*** Pamela Giorgi ha scritto i paragrafi 1 e 2, mentre Irene Zoppi ha scritto i paragrafi 3 e 4, entrambe hanno scritto il paragrafo 5.

1. Premessa. *Il patrimonio storico di Indire per la scuola*

La raccolta dei primi fondi librari, come quelli archivistici, oggi conservati presso Indire, risale al 1925 in occasione della *Mostra didattica Nazionale* di Firenze, realizzata sotto la presidenza del pedagogista Giovanni Calò e incentrata sui prodotti delle “scuole nuove”, concretizzanti l’idea di Giuseppe Lombardo Radice di una didattica intesa come esperienza attiva. Una volta chiusa la mostra, Calò si adoperò immediatamente per trovare i locali all’interno dei quali raccogliere il materiale esposto, avviando così la nascita del Museo Didattico Nazionale, che nel 1937 divenne Museo Nazionale della Scuola e nel 1941 fu inglobato definitivamente nel Centro Didattico Nazionale di Firenze in Palazzo Gerini, tuttora sede di Indire.

Finalità del Centro e del Museo erano quelle di raccogliere ogni forma di documentazione relativa ai vari ordini di scuola italiana, come ad esempio i lavori degli alunni, il materiale didattico, la stampa periodica, sussidi didattici, fotografie e tutto ciò che potesse documentare la storia dell’educazione attraverso i secoli: tra questi rientrava anche materiale bibliografico. I volumi più antichi erano posti nelle teche delle sale dell’antichità, come testimonianza della didattica del passato, ovvero quali documenti delle modalità e dei contesti d’insegnamento. Nella biblioteca, invece, posti in scaffalature aperte trovavano posto le sezioni *scolastica* e di *letteratura giovanile*, comprendenti le edizioni più moderne e coeve, e i classici della letteratura degli ultimi decenni. I testi erano di libera consultazione per gli utenti, docenti in particolare, i quali potevano trarre aggiornamento dalle proposte editoriali ad uso scolastico e formativo e reperire utili riferimenti per strutturare un’ideale biblioteca scolastica.

Grazie all’allestimento museale-espositivo delle sale di Palazzo Gerini, ideato dall’architetto Giovanni Michelucci, i visitatori – ovvero docenti e formatori a cui lo spazio era principalmente destinato – erano guidati in un percorso cronologico, dall’antichità fino al presente, per toccare con mano, contestualizzare e inquadrare, attraverso questa eterogenea documentazione, i processi e le esperienze che avevano portato all’attuazione – o a quello che si voleva mostrare fosse in realizzazione – della didattica nella scuola italiana. Nel dopoguerra, dopo alcuni anni di chiusura, il Centro riavviò le proprie attività, rinnovandole e riattualizzandole, mantenendo sempre viva la necessità di conservare, raccogliere, accrescere e valorizzare il patrimonio d’ambito scolastico, sia documentale che librario, storico e moderno, valorizzandolo quale segno tangibile della storia della scuola e della didattica, oltre che riferimento per il futuro.

La sezione bibliotecaria dell’Ente, negli anni della sua attività, operò selezioni e processi di valutazione del proprio lavoro, sempre specificatamente svolto nell’ambito delle diverse azioni istituzionali in cui era incluso. Ciò rappresenta per noi, quale gruppo di lavoro, un aspetto imprescindibile in ogni

ricerca relativa a questa tipologia di patrimonio: esso deve essere valutato nel suo contesto di provenienza, mediante un adeguato approccio metodologico e storico, esaminandolo nella sua peculiarità e quale parte del vasto materiale documentale e bibliografico custodito da Indire.

In linea generale, non possiamo non constatare come i fondi raccolti da Indire siano da sempre stati caratterizzati da una duplice funzione, sia conservativa e per fini di documentazione, sia orientata verso la didattica della storia dell'educazione, evidenziandone, anche alla luce della storiografia attuale, potenzialità proprie dei centri promotori e aggregatori per la Public History. Dal riconoscimento di queste, sempre attuali, potenzialità si muove da anni gran parte del lavoro di ricerca della Linea per la *Valorizzazione del patrimonio storico* di Indire, la quale partendo da un propedeutico lavoro archivistico e bibliografico di inventariazione, catalogazione e digitalizzazione dei materiali storici in possesso dell'Istituto, lavora ad azioni di disseminazione di quanto trattato, ampliatesi progressivamente in attività di lettura in prospettiva diacronica delle esperienze didattiche innovative, che hanno caratterizzato lo sviluppo della scuola italiana e di un crescente lavoro critico-ermeneutico sulle fonti largamente intese, con uno specifico focus sulla loro declinazione didattica e formativa anche grazie all'uso del digitale¹. In tale contesto s'inseriscono i lavori di recente riordino e studio del Fondo Antiquario di Letteratura giovanile Indire (dataibile XIX – prima metà del XX, comprendente circa 550 volumi), già oggetto di aggiornamento biblioteconomico-catalografico negli anni di attività della Biblioteca Didattica Pedagogica BDP (1974-2001) e che raccoglie testi i quali, pur non essendo definibili “scolastici”, furono d’uso comune in aula e proposti ai giovani quale materiale formativo-educativo, rientrando perciò a pieno titolo nel materiale che possiamo considerare ad uso didattico. Nel 2018 si è proceduto ad un nuovo inventario dei volumi e all’analisi bibliografica e storica del Fondo, descritta poi nel catalogo della mostra *Per Gioco e sul serio. Libri di ricreazione e libri di lettura del Fondo Antiquario di Letteratura giovanile Indire*².

Questo complesso di azioni ha costituito, inoltre, un’occasione per valutare spunti potenzialmente preziosi per costruire itinerari didattici multidisciplinari e laboratoriali, a partire da queste fonti storiche che potrebbero rivelarsi tanto stimolanti quanto attraenti per gli studenti.

¹ Le attività e la mission del gruppo di ricerca può essere approfondita in <<https://www.indire.it/strutture-di-ricerca/struttura-di-ricerca-12-valorizzazione-del-patrimonio-storico/>> [ultimo accesso: 22/01/2024].

² P. Giorgi, M. Zangheri, I. Zoppi, *Per Gioco e sul serio. Libri di ricreazione e libri di lettura del Fondo Antiquario di Letteratura giovanile Indire*, Firenze, Indire, 2018.

2. *Lo straniero di carta*

Proprio a partire dal suddetto studio, si è voluto indagare all'interno del Fondo un aspetto specifico e significativo (anche per il suo potenziale d'attualizzazione), un tema saliente nell'odierno contesto culturale e politico, ovvero definire come sia stato rappresentato lo "straniero", il diverso e la diversità all'interno dei libri a uso dell'infanzia tra Otto e Novecento, nelle letture di svago come nei primi manuali o nei dizionari ed encyclopedie per ragazzi.

La letteratura per l'infanzia, così come i libri di testo, sono statua tutti gli effetti³ per anni in grado di partecipare alla definizione dell'immaginario di generazioni di studenti e, all'indomani dell'Unità italiana, hanno contribuito in modo determinante a creare tipologie di vari stereotipi che hanno talvolta favorito approcci contraddittori tra loro: da un lato l'educazione, alla tolleranza e all'accoglienza, quale insegnamento di incontro con gli altri, in quanto appartenenti alla stessa specie, ma dall'altro, per contro, anche l'educazione al respingimento, allo scontro e all'intolleranza, in virtù di un senso identitario allora ritenuto indispensabile a costruire e rafforzare la neonata Nazione⁴.

In quest'ottica il libro di testo, oltre che configurarsi come *medium* veicolante un messaggio "costruito" per il fruitore, coinvolge e invita anche il lettore, ovvero il suo "pubblico", a far propri quei contenuti, rielaborarli, relazionarli con altre conoscenze pregresse da riportare nel proprio contesto sociale.

I risultati di questa ricerca sono confluiti nel volume *Lo straniero di carta. Educare all'identità tra Otto e Novecento*, per la cui lavorazione e ricerca ci si è basati su testi del Fondo Indire datati dal 1837 al 1937. Un secolo significativo questo per la storia nazionale italiana, in quanto sono stati anni centrali per la costruzione del «nuovo stato nazionale e al contempo di quell'idea di "Patria" che ha sostenuto tutta l'azione unificatrice del Risorgimento. È in questo contesto che stabilire chi sia "straniero" serve in primo luogo a definire, per antitesi, un'identità nazionale ancora fragile, che ha bisogno di essere nutrita e coltivata»⁵. L'analisi della rappresentazione in quegli anni dello straniero da parte di scrittori, illustratori ed editori ci ha consentito di delineare una evoluzione culturale che, in un percorso discendente, ha portato, nel giro di alcuni decenni alle politiche nazionalistiche, agli orrori del colonialismo e, infine, al 1938, anno in cui in Italia sono state promulgate le Leggi razziali.

Un approccio inizialmente di carattere scientifico-bibliotecario, poi storico e di analisi critica letteraria e iconografica, da cui, però, è presto emersa in

³ A. Anichini, *Riscrittura digitali e libri di testo*, «Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete», 15, 1, pp. 73-86, DOI: <<https://doi.org/10.13128/formare-15439>>.

⁴ Cfr. F. Chabod, *L'idea di nazione*, Roma, Laterza, 1961.

⁵ A. Anichini, P. Giorgi, I. Zoppi, *La rappresentazione dello straniero nei libri scolastici dell'Ottocento e del Novecento*, in R. Grana, *Discursos, mujeres y artes. ¿construyendo o destruyendo fronteras?*, Madrid, Dykinson S.L., 2021 p. 513.

modo consequenziale e spontaneo l'ipotesi di adattare in ambito didattico i contenuti delineati, valorizzando così un patrimonio storico, apparentemente portatore di linguaggi di non facile lettura per l'attualità, come oggetto e soggetto di un'attività laboratoriale in grado di coinvolgere l'educazione al patrimonio, particolarmente affascinante anche perché portatrice di memoria scolastica, e di attivare spunti di lavoro e discussione non solo nel contesto della didattica della storia ma, con approccio multidisciplinare, anche in ambito di educazione sociale e civica su temi dell'attualità⁶ e di educazione al digitale. Partendo da una ricerca di carattere storiografico e di osservazione dei contenuti, pensati per determinati fruitori (gli studenti lettori del passato), ci siamo perciò posti l'obiettivo di creare una nuova occasione di lettura di tali contenuti, che comprendesse un diretto coinvolgimento di un nuovo "pubblico", in questo caso gli studenti di scuole superiori, per ri-leggere e ri-narrare con loro quei testi e quelle immagini, alla luce del contesto contemporaneo e dei nuovi linguaggi mediatici⁷.

Sullo sfondo dell'Obiettivo 10 dell'Agenda 20/30 «Ridurre le diseguaglianze», la presente unità didattica è finalizzata a trattare il tema complesso dell'educazione alla cittadinanza globale, utilizzando lo sguardo peculiare del patrimonio storico-culturale e della memoria ad esso connessa. Il percorso partito da un'analisi approfondita del Fondo antiquario di letteratura giovanile Indire ha permesso di ricostruire come la letteratura giovanile abbia contribuito, tra Otto e Novecento, a rafforzare gli stereotipi della diversità e dell'"altro", nelle politiche di costruzione dell'identità nazionale italiana. Dopo questa prima fase in cui le classi coinvolte hanno lavorato su questo specifico patrimonio storico-culturale e sulla sua contestualizzazione, siamo passati a individuare le tipologie di stereotipo emergenti, in un proficuo confronto tra presente e passato, in cui gli studenti hanno svolto una rielaborazione mediale dei contenuti affrontati, tramite la creazione di percorsi narrativi da loro progettati⁸.

⁶ Quale riferimento, vi sono state inoltre riflessioni che hanno toccato il tema dibattuto dell'identità nazionale, trattato in maniera esemplare nel volume *L'identità culturale non esiste* di François Jullien (Torino, Einaudi, 2018). Fondamentale è stato anche lo studio di R. Ceserani, *Lo straniero* (Bari, Laterza, 1998), inteso a rintracciare in alcuni testi letterari l'immagine di straniero, e anche A. Schutz, *Lo straniero: saggio di psicologia sociale* (Roma, UTET, 1979); R. Sennet, *Lo straniero* (Milano, Feltrinelli, 2014); G. Simmel, *Lo straniero* (Torino, Il segnalibro, 2006).

⁷ Cfr. G. Bandini, *Tempi duri per la storia. Il contributo della Public History of Education alla consapevolezza delle nostre complesse identità*, in G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero, *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022, pp. 95-106. Cfr. anche G. Bandini, S. Oliviero, P. Giorgi, *Digitale e uso didattico del Patrimonio Culturale, tra laboratorio e linguaggi della Public History*, «CULTURE DIGITALI», 2021, pp. 36-44.

⁸ Hanno partecipato le classi 4B CN – CI dell'Istituto scolastico I.I.S. "G. Boccardi – U. Tiberio" di Termoli, le classi IVAL (Liceo Linguistico) del Liceo Classico, Linguistico e delle Scienze Umane Statale "F. De Sanctis" di Trani, le classi II A liceo Classico Comunicazione e IIB Liceo Classico Cambridge dell'Istituto d'Istruzione Superiore "Delfico Montauti" di Teramo, la

3. Il PCTO e lo sviluppo della proposta di Uda

L'occasione per portare il fondo bibliografico Indire, e la specifica ricerca fin qui descritta, in un ambito formativo ci è stato offerto dalla collaborazione nel 2022-2023 con il gruppo di lavoro Indire incaricato di svolgere video-incontri sincroni a distanza per Unità didattiche finalizzate alla realizzazione di Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento PCTO. Com'è noto, l'insegnamento dell'Educazione Civica, reso obbligatorio dalla Legge 92/2019, si integra con lo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, inclusi aspetti legati alla sostenibilità, cittadinanza globale, cittadinanza digitale e titolarità culturale degli studenti del secondo ciclo. Questo approccio non considera tali temi come una materia separata, ma li incorpora in proposte educative che favoriscono il dialogo tra discipline e il trasferimento costante tra teoria e pratica tramite l'apprendimento esperienziale.

I PCTO, così come regolamentati dalla Legge 145/2018, sono identificati come uno strumento significativo per implementare tali approcci. Nel contesto del Progetto PON *Modelli innovativi di alternanza scuola-lavoro*, in affidamento a Indire, la task *Complexity Literacy* curato dalla Dott.ssa Luisa Aiello (1965-2022) ha esplorato il contributo specifico della relazione scuola-lavoro nello sviluppo di competenze trasversali trasformative.

Gli obiettivi del progetto, negli anni di attuazione, hanno visto la realizzazione di un'innovazione didattica e curricolare in alcune scuole pilota del secondo ciclo; innovazione supportata da forme di disseminazione e sviluppo professionale dei docenti. Gli elementi chiave hanno incluso una didattica basata sulla relazione tra discipline, l'interazione tra scuola e contesto territoriale attraverso l'attività di PCTO e il digitale, la collaborazione tra mediatori didattici, nonché la rimodulazione delle dimensioni chiave della soggettività degli studenti. Questa rimodulazione ha mirato a potenziare l'autonomia, la responsabilità, l'originalità e l'individualità, sostenendo «un'agency degli alunni basata su un'educazione umanistica distribuita, relazionale e più che umana»⁹.

A partire da incontri preliminari con i docenti delle sei scuole coinvolte, le autrici del presente contributo, con la ricercatrice Alessandra Anichini e la supervisione della ricercatrice Luisa Aiello, sono giunte a definire la programma-

classe IV F (indirizzo tecnico) dell'Istituto Superiore "Gaetano Filangieri" Frattamaggiore (NA), le classi VAPM-Industria e artigianato per il made in Italy, indirizzo abbigliamento e moda dell'ISIS "G. Marconi" di San Giovanni Valdarno (AR), le classi 5[^]ABA e 5[^]BBA Indirizzo Biotecnologie ambientali dell'Istituto Tecnico per il Settore Tecnologico "Guglielmo Marconi" di Campobasso, le classi IVD Liceo Classico e IVM Alberghiero Accoglienza turistica dell'Istituto di Istruzione Superiore "G. A. Pischedda" di Bosa (OR). I collegamenti dei video-incontri sono stati svolti su piattaforma Google Meet e Webex, rispettivamente a cura delle scuole o di Indire.

⁹ Cfr. il sito di riferimento dell'attività in <<https://www.indire.it/progetto/complexity-literacy-con-i-pcto-nella-scuola-del-secondo-ciclo/>> [ultimo accesso: 22/01/2024].

zione dell'Unità di Apprendimento denominata *Lo straniero di carta. Affrontare il tema della diversità a partire dalle immagini di vecchi libri*. La proposta è stata strutturata come un laboratorio sulle fonti, con l'intento di affrontare il tema dell'educazione alla cittadinanza globale, con uno sguardo focalizzato sul patrimonio storico-culturale, collegato alla memoria e inserito nel contesto dell'Obiettivo 10 dell'Agenda 2030, che mira a ridurre le diseguaglianze¹⁰. Al fine di preservare un'attenzione filologica accurata nell'analisi delle fonti e nello strutturare la proposta didattica, è stato essenziale presentare delle metodologie adeguate a far sì che si collegassero «con le problematiche di carattere generale della riflessione storiografica poste dai reali contesti culturali ed esperienziali»¹¹. Il percorso ha previsto perciò un'iniziale incontro di presentazione del Fondo antiquario di letteratura giovanile Indire, volto a introdurre concetti di natura storico-archivistica e ad esaminare in che modo la letteratura per la gioventù abbia contribuito, tra Otto e Novecento, a consolidare stereotipi legati alla diversità e all' "altro". Come esamineremo *poisuccessivamente* in modo più approfondito, dopo questa fase iniziale di studio del patrimonio e della sua contestualizzazione, le classi sono state progressivamente coinvolte in attività laboratoriali e hanno potuto identificare alcune tipologie emergenti di stereotipi. Dopodiché, si è affrontato il confronto tra passato e presente, incoraggiando gli studenti a rielaborare in modo multimediale i contenuti appresi, attraverso la creazione di percorsi narrativi da loro progettati. In questo modo, l'unità di apprendimento ha stimolato una consapevolezza critica della rappresentazione letteraria e iconografica della diversità, sia in una prospettiva storica, sia nel contesto attuale, incoraggiando la partecipazione attiva degli studenti nella costruzione di nuove prospettive.

4. Svolgimento degli incontri e verifiche sull'analisi delle fonti: un laboratorio di storia e public history

I sei incontri a distanza previsti con ciascuna scuola, strutturati anche con il supporto degli insegnanti referenti di ogni plesso, sono stati ideati partendo dalla necessità di introdurre i ragazzi ai concetti e definizioni di patrimonio storico e fonti documentali. Per arrivare infatti alle attività che maggiormente hanno coinvolto attivamente gli studenti, è stato anche necessario confrontarci sul loro grado di preparazione, capire che tipo di "pubblico" fossero e quali

¹⁰ I Goal sono esplicitati sul portale dell'Agenzia per la Coesione Territoriale: <<https://www.agenziacoesione.gov.it/wp-content/uploads/2020/04/agenda-2030-card-17-goals.pdf>> [ultimo accesso: 22/01/2024].

¹¹ L. Tomassini, R. Biscioni, *Antecedenti, origini e tratti caratterizzanti della Public History in Italia*, in G. Bandini, S. Oliviero, *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, p. 11.

le loro basi critiche utili alla lettura delle fonti storiche. Il primo incontro ha quindi visto una breve presentazione della storia di Indire e dei suoi antecedenti istituzionali, al fine di contestualizzare non solo il lavoro che avremo intrapreso insieme ma anche le peculiarità biblioteconomiche del Fondo che sarebbe stato oggetto delle attività, spiegandone l'idea di fruizione che ne è stata la base per la sua costituzione. Riferimento per tale lavoro è stato il sopraccitato catalogo *Per gioco e sul serio* (Indire 2018), frutto del riordino e dell'analisi del fondo oltre che di una campagna di digitalizzazione in parte fruibile on line¹².

Tale introduzione ha inoltre presentato concetti quali fonte, archivio e biblioteca e i termini d'iconografia e di *media*, coinvolgendo anche gli studenti in un dibattito aperto. Ciò ha favorito l'interazione tra noi e i ragazzi, in un clima non frontale e trasmissivo, oltre a permetterci la valutazione delle loro conoscenze pregresse sulle tematiche da approfondire e sulla modalità più idonea per presentare gli strumenti di lavoro, quali schede, glossari e bibliografie.

A seguire è stata proposta un'attività laboratoriale da svolgersi in gruppi autorganizzati di alunni, sia nei casi in cui il gruppo classe fosse interamente in aula, sia quando fosse collegato solo virtualmente, come ad esempio negli incontri in orari pomeridiani. Agli studenti è stata sottoposta una selezione ragionata d'illustrazioni originali, da noi private di didascalie, provenienti da testi del Fondo librario di letteratura giovanile Indire¹³, le quali, col nostro supporto e quello dei docenti, sono stati da loro esaminati in modo descrittivo e analitico, dotandosi in prima battuta di intuito e spirito di osservazione. Questo esercizio ha permesso loro di fare supposizioni, confrontarsi tra loro sui pochi dati disponibili, porsi domande e lavorare quindi "da storici", chiedendosi quali ulteriori dati fossero utili reperire e con quali modalità, preparandosi ad interrogare quindi il web e gli strumenti bibliografici forniti, al fine individuare nuove informazioni necessarie per uno studio quantomeno più esauriente e coerente delle immagini. In un secondo esercizio è stato invece chiesto loro di ideare una didascalia connotativa che presentasse le illustrazioni in modo più personale ed "emotivo", proponendo inoltre 5 parole chiave che ne definissero le peculiarità individuate. I ragazzi hanno operato con uno sguardo che quindi non sempre è potuto e voluto essere "neutro", quando il gruppo di lavoro Indire ha sempre cercato di distinguere e specificare l'insistenza o meno di parallelismi connotativi di testo-immagini o far porre invece l'attenzione sulla loro assenza, sempre aiutando gli studenti in tale complesso

¹² Il catalogo, oltre ad essere disponibile on line è stato oggetto di una mostra documentaria, riportata on line in <<https://mostrevirtuali.indire.it/mostra/per-gioco-e-sul-serio/>> [ultimo accesso: 22/01/2024].

¹³ Questi e altri materiali sono sempre stati forniti in anticipo a cura del gruppo di lavoro, rendendoli disponibili negli spazi Google Classroom che ogni docente aveva provveduto a strutturare. Gli stessi repository sono stati utilizzati anche per la condivisione e l'archiviazione dei lavori degli studenti, presentati al gruppo di lavoro negli incontri dedicati.

lavoro, e sottolineando come tali aspetti potessero essere valutati adeguatamente solo in termini storiografici.

Entrambe le attività, discusse a fine incontro con gli studenti, hanno permesso di affrontare il concetto di *fonte* e del suo possibile uso connotativo e l'importanza della conoscenza del contesto di provenienza, di datazione, di individuazione dell'autore o del contesto di produzione: a porsi pertanto le domande adeguate ad una fruizione consapevole di ciò che si osserva. Ulteriore esercitazione proposta è stata quella di far selezionare ai ragazzi dal web una o più immagini, fotografiche, pittoriche o grafiche che interpretassero, da un punto di vista attuale, quelle stesse parole chiave da loro scelte per indicare le peculiarità del linguaggio grafico-illustrativo delle fonti storiche prima analizzate. Rilevante è stato notare come molte delle immagini da loro scelte andassero a cogliere un linguaggio metaforico piuttosto che didascalico e che la nuova connotazione simbolica attuata dagli studenti derivasse spesso da valutazioni ben progettate, basate su conoscenze pregresse, maturate anche attraverso la fruizione consapevole dei contenuti iconografici contemporanei promossi dai *media*.

Nel secondo incontro, dopo un'introduzione ai concetti di *linguaggio* e *codici comunicativi* a cura della Dott.ssa Anichini, è stato chiesto a studenti e studentesse di esaminare alcuni brani estratti dagli stessi volumi già selezionati per il lavoro sulle illustrazioni. Per questa attività si sono potuti avvalere di dizionari on line e della conoscenza dei riferimenti bibliografici da noi forniti

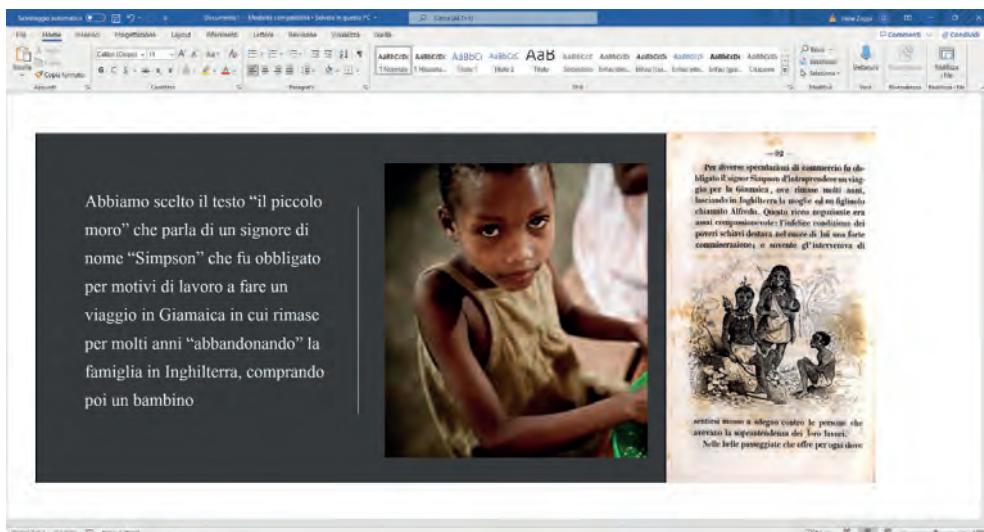


Fig. 1. Analisi del testo illustrato "Il piccolo moro" (in *Il piccolo Pietro: novelle e racconti atti a formare la mente ed il cuore dei fanciulli*, Torino, Stabilimento tipografico Fontana, 1842) con riattualizzazione dell'iconografia, a cura della classe dell'Istituto di Istruzione Superiore "G.A. Pischedda" di Bosa (OR)

(autore, titolo, editore, data), potendo così contestualizzare il significato della lettura. Ne è seguita un'attenta analisi guidata, atta a far individuare ai ragazzi, tramite una traccia precostituita, gli argomenti trattati, le frasi o le parole, che meglio secondo loro esprimessero la rappresentazione “dell’Altro” da parte del narratore, ponendo attenzione anche alle terminologie usate definienti i rapporti di forza tra i protagonisti (Fig. 1).

La seconda fase dell’unità di apprendimento, a partire dal terzo incontro, è stata incentrata su momenti laboratoriali di brainstorming e di rielaborazione delle nozioni apprese e delle osservazioni scaturite dalle esercitazioni svolte. Le attività proposte sono state pensate per portare le tematiche, fino a quel momento originate dal patrimonio librario Indire, verso l’attualità e per stimolare una presa in carico di temi cogenti, fulcro appunto della proposta didattica: analizzare il tema dello “straniero” in tutte le sue accezioni (estraneità, lontananza, diseguaglianza, solitudine etc.) nella narrativa e nei *media* del passato fino ad arrivare ai linguaggi della contemporaneità. Assimilata la valenza storica delle fonti, è stato perciò proposto alle classi di semantizzare narrativamente delle fonti in chiave attuale o diacronica. Un primo passo è stato approfondire insieme le definizioni attuali di quegli stessi lemmi individuati durante gli incontri precedenti e, grazie al supporto del web da loro interrogato con la guida del gruppo di lavoro Indire e dei docenti, sono stati esaminate specifiche sezioni e paragrafi dell’attuale Codice civile e delle normative europee. Individuando siti autorevoli e attendibili, gli studenti hanno ad esempio appreso o approfondito gli aspetti giuridici sul tema dell’immigrazione nella legislazione italiana (Fig. 2) e hanno affrontato la lettura della *Convezione Europea dei*

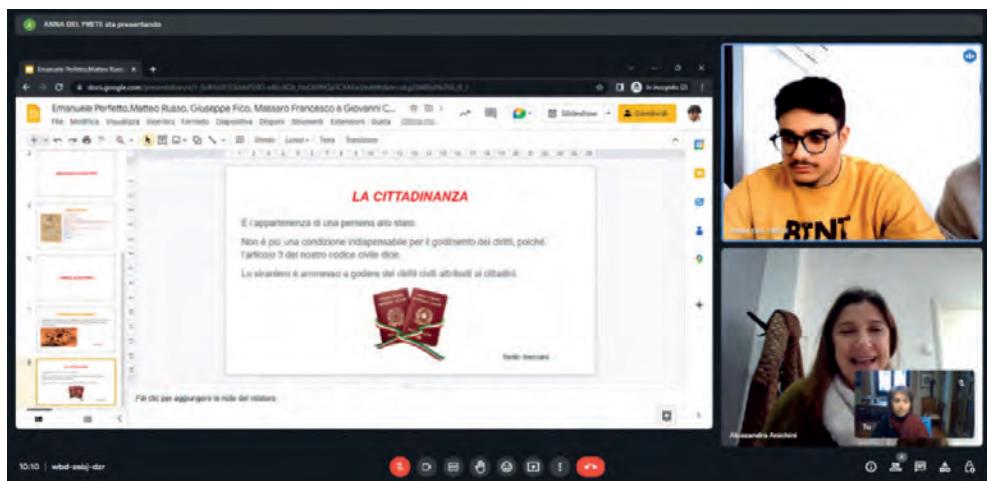


Fig. 2. Discussione sul significato di ‘Cittadinanza’ nella costituzione italiana a cura della classe IV F (indirizzo tecnico) dell’Istituto Superiore “Gaetano Filangieri” di Frattamaggiore (NA)

diritti dell’Uomo e della Dichiarazione universale dell’Unesco sulla diversità culturale, adottata all’unanimità a Parigi (2 novembre 2001).

Tali conoscenze sono state utili ad affrontare l’attività finale di creazione di un *digital storytelling*, proposta proprio al fine di far sì che i ragazzi con vogliassero le informazioni apprese e gli stimoli ricevuti dall’indagine svolta sul patrimonio scolare, in questo caso di ambito letterario e narrativo, in un esercizio di Public History, sviluppando anche capacità di approfondimento ed esposizione degli argomenti trattati rivolti all’attualità. Abbiamo infatti ritenuto che la stesura di una sceneggiatura e la costruzione di una narrazione, grazie al digitale, che ci ha supportato in tutta l’unità di apprendimento, potessero incoraggiare l’interesse delle classi a svolgere un’attività finale di analisi storica, diacronica, politica e sociale ponendo anche attenzione alla storia locale e regionale.

Per dare avvio all’attività abbiamo introdotto e spiegato le nozioni basilari in merito alle modalità di costruzione narrativa e creazione di una sceneggiatura o storyboard. Questa fase, particolarmente creativa, è stata favorevolmente accolta dagli studenti i quali, sempre lavorando in gruppo anche nelle ore di studio che hanno separato gli ultimi incontri, hanno realizzato ricerche originali sui temi scelti in autonomia, ispirati al momento presente, talvolta basati su storie lette o documentate, oppure di fantasie sebbene supportate da riferimenti realistici. Sono stati particolarmente favoriti i temi più cogenti dell’attualità, come la guerra in Ucraina, in quel momento in pieno corso, ma anche approfondimenti legati a realtà più vicine e intime. I tre gruppi dell’Istituto Statale d’Istruzione Superiore di San Giovanni Valdarno (AR) hanno per esempio lavorato sulla storia personale di alcune compagne, figlie di immigrati o con uno dei genitori nato all’estero. Le ragazze stesse, particolarmente interessate ai temi affrontati, durante tutti gli incontri hanno di loro iniziativa riportato in classe ricordi e memorie familiari, poi approfondite a casa coi familiari, raccogliendo le loro memorie orali, racconti dei primi mesi di vita in Italia, dei rapporti con le persone incontrate, delle difficoltà di integrazione riscontrate allora e di come siano state superate o vissute nel momento presente. In classe, col supporto e la partecipazione dei compagni, le studentesse si sono confrontate su cosa significasse per loro, benché nate in Italia, sentirsi “straniero/a”, intesa quale sensazione coinvolgente vari aspetti emotivi, e rivelatasi non estranea a molti dei loro compagni. Un interessante dibattito si è articolato, infatti, intorno alle proprie e altrui differenze percepite: non solo quelle etniche, ma anche regionali o socio-economiche, che molti di loro hanno raccontato di aver vissuto in prima persona o di aver subito perché riguardanti amici o parenti. Nella classe dell’Istituto Scolastico di Istruzione Superiore “Gaetano Filangieri” di Frattamaggiore (NA), un gruppo di lavoro si è invece rivelato particolarmente sensibile al tema della diversità in senso introspettivo e psicologico, impostando le proprie sceneggiature sull’argomento del bullismo, del confronto con l’altro, della solitudine sociale. Un’azione di *Pu-*



Fig. 3. Illustrazione de *La capanna dello Zio Tom* di E. Beecher Stowe, (edizione italiana di Palmiro Premoli, Milano, Società Editrice Sonzogno, 1909) affiancata ad una fotografia scelta dal web, entrambe estrapolate dal ppt di progettazione per storyboard della classe del Liceo Linguistico "F. De Sanctis" di Trani

re e immagini moderne da loro create con l'AI o reperite nel web, scegliendo tra opere grafiche, pittoriche o fotografiche. I ragazzi hanno dimostrato una buona capacità di gestione indipendente dei progetti, di autocritica tra pari e di abilità retorica, di rielaborazione di racconti, ricordi e di analisi sull'attualità, facendo rimandi anche alle prime attività svolte nell'Uda. L'immagine di Pinocchio è stata ad esempio accostata a contemporanee illustrazioni metaforiche del senso dilagante di inadeguatezza adolescenziale, oppure, in dissonanza con le illustrazioni de *La capanna dello Zio Tom*, fotografie di nuovi cittadini italiani, sono state scelte per illustrare storie di riuscita o solo auspicata integrazione.

Anche per la parte testuale delle video-narrazioni gli studenti hanno attinto ai lemmi e a didascalie incontrati nei testi antichi, ma con approccio critico. Se nell'indagine letteraria questi erano stati contestualizzati storicamente, nei loro racconti sono divenuti attuali esempi di offesa nei confronti dell'altro.

La narrazione attraverso lo *storytelling* ha agevolato l'attività quale esercizio di maggiore presa in carico degli argomenti trattati nell'Uda, inizialmente letti attraverso la lente dello storico come si conviene alle operazioni proprie dell'analisi conoscitiva e filologica del patrimonio storico e infine fatti propri, liberati di una carica emotiva intensa perché capace di trasferire idee e punti di vista in modo diretto e coinvolgente, collegando il pensiero critico, le conoscenze storiche e il ricordo esperienziale ad un discorso narrativo che ha reso possibile la relazione interpersonale e la riflessione.

5. Conclusioni

L'esperienza descritta, condotta come laboratorio sulle fonti ha mirato, insieme alla ricerca e al volume che l'ha ispirata, a presentare una rilettura attua-

blic Engagement che ha accresciuto la capacità di approfondimento critico e di esposizione di tematiche complesse dei ragazzi e che ha condotto alla successiva attività.

Coordinati dalle insegnanti, le classi ci hanno presentato nell'ultimo incontro i loro lavori di narrazione video-testuale, realizzati con montaggi video o con presentazioni power point. L'uso di musiche e letture ad alta voce sullo scorrere delle immagini ha riunito in assonanze o dissonanze le illustrazioni dei libri antiquari Indi-

lizzante dell'analisi storico-bibliografica relativa al libro per l'infanzia d'ambito didattico. L'obiettivo è stato orientato verso un riutilizzo che favorisse la riflessione su tematiche cruciali, focalizzandosi in particolare sul concetto di "estraneità", qui inteso come un concetto che, quando costruito, supporta i processi di separazione all'interno della società, con il contributo significativo dei media.

Nel caso specifico esaminato, il *medium* in questione è da contestualizzare nella letteratura per ragazzi tra Otto e Novecento; tuttavia, il lavoro generale d'individuazione delle tappe nella storia editoriale e dei momenti salienti del suo sviluppo può promuovere un approccio metodologico più ampio, rinforzando un atteggiamento analitico nei confronti degli stereotipi presentati dai *media*, che devono essere individuati e sottoposti a una critica ragionata.

La promozione di tale indagine, condotta con criteri collaborativi e dinamiche laboratoriali nell'ambito scolastico, riteniamo abbia suscitato negli studenti nuovi interessi e possibilità di sviluppo delle loro competenze critiche e comunicative nella ricerca storica.

Il percorso didattico intrapreso ha sostenuto la promozione e la valorizzazione del ricco patrimonio storico di Indire, contribuendo alla diffusione della metodologia critica, precedentemente sviluppata nei processi di ricerca scientifica, e ha rappresentato un momento di proficua collaborazione tra il mondo della scuola e quello della ricerca e del contesto archivistico rappresentato dal nostro Ente.

Inoltre, tale itinerario ha agevolato l'accesso e la comprensione delle fonti storiche di Indire a un pubblico che spesso non è facilmente raggiungibile o di facile coinvolgimento e che invece ha accolto positivamente l'attività, non solo nel contesto specifico dell'insegnamento della storia, ma anche come un lavoro trasversale atto a promuovere l'educazione alla cittadinanza, all'intercultura e all'inclusione. L'iniziativa ha funzionato da stimolo per superare affermazioni di principio sterili, favorendo un esame riflessivo delle origini di molti atteggiamenti "culturali", ribadendo – attraverso l'utilizzo delle tracce lasciate dal patrimonio storico-educativo sedimentatosi nel tempo – l'importanza significativa di tale patrimonio culturale in tutte le sue manifestazioni.

Bibliografia

- Anichini A., Giorgi P., *Lo straniero di carta. Educare all'identità tra Otto e Novecento*, Roma, Tab editrice, 2023.
- Anichini A., *Riscrittture digitali e libri di testo*, «Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete», 15, 1, pp. 73-86, DOI: <<https://doi.org/10.13128/formare-15439>>.
- Bandini G., Oliviero S., *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.

- Ceserani R., *Lo straniero* Bari, Laterza, 1998.
- Chabod F., *L'idea di nazione*, Roma, Laterza, 1961.
- Giorgi P., Zangheri M., Zoppi I., *Per Gioco e sul serio. Libri di ricreazione e libri di lettura del Fondo Antiquario di Letteratura giovanile Indire*, Firenze, Indire, 2018.
- Grana R., *Discursos, mujeres y artes. ¿construyendo o derribando fronteras?*, Madrid, Dykinson S.L., 2021.
- Schutz A., *Lo straniero: saggio di psicologia sociale*, Roma, UTET, 1979.
- Sennet R., *Lo straniero*, Milano, Feltrinelli, 2014.
- Simmel G., *Lo straniero*, Torino, Il segnalibro, 2006.

Chiara Grassi*

Il cibo nella vita dell'uomo. Alimentazione: cultura e storia

ABSTRACT: In this study I intend to document the singular experience lived from the 1970s onwards by Sergio Viti, a primary school teacher of mixed-age classes in the Alta Versilia, in the foothills of the Apuan Alps. Instead of regarding such a context as hostile and diminishing, he set about creating a teaching model based on epistolary exchange, investigation of current affairs and archival research, working in groups and making ample use of debating as a learning tool. The subjects most often treated, apart from general history and culture, were educational history, environmental issues and ecological awareness, and the role of food in human life. Drawing on the original documentation produced in the schools – such as school newsletters – and on numerous testimonies to Viti's teaching, published by him in books that contain his own thoughts and reflections, but especially on the voices and the questions of the children themselves – talking about important matters such as philosophy, and experimenting with critical thought and creative writing – it is possible to reconstruct a teaching career conducted with skill and passion, and to provide a “grassroots” contribution to the recent history of education.

KEYWORDS: nutritional education, school heritage, didactic innovation, school history, teachers' memoirs

Introduzione

Protagoniste del presente contributo sono le testimonianze raccolte dal maestro Sergio Viti¹, figura centrale, come vedremo, di un “altro modo” di fare scuola. Al fine di comprendere tale modalità, è stato analizzato uno dei documenti prodotti con la collaborazione del maestro Graziano Tovani e degli

* Chiara Grassi è Docente Esterno presso l'Università di Pisa. Tematiche di ricerca: analisi del ruolo sociale del museo come istituzione culturale, la sua funzione educativa e comunicativa. Parallelamente si occupa di biografie magistrali come strumento di documentazione della memoria scolastica.

¹ Sergio Viti adesso è a riposo, ma continua a interessarsi di questioni pedagogiche e a occuparsi di educazione. È Presidente dell'Associazione Culturale di volontariato per la valorizzazione del lavoro didattico L'Albero che ricorda. Partecipa attivamente alle iniziative di “Amica Sofia”

alunni e delle alunne del maestro Viti: Lavoro collettivo. Pontestazzemese, a.s. 1982/83. *Il cibo nella vita dell'uomo. Alimentazione e cultura*², realizzato dai 12 studenti della classe quinta di una scuola elementare a tempo pieno in provincia di Lucca, depositato e consultabile, come altri³, grazie al Centro di documentazione sulla scuola negli anni '70 (CDS70) presso il Centro Studi per la Scuola Pubblica (CESP) di Bologna⁴

La lezione del maestro Viti valorizza il ruolo dell'insegnante nella sua dimensione "artigianale" e non di mero esecutore. Nella sua attività e in molti dei suoi testi pubblicati⁵ – ancor prima nei tanti lavori svolti a scuola con le sue classi – Sergio Viti ha fatto del lavoro sulla memoria la sua cifra. In questo modo, l'aula scolastica con i suoi riti e le sue regole scompare per trasformarsi in un luogo dove vivere intensamente e liberamente, al di là di qualsiasi forma stereotipata, significative relazioni interpersonali. Si tratta di una modalità di lavoro che supera l'insegnamento scolastico trasmissivo e ripetitivo, dando spazio a reali esperienze di vita, mettendo al centro le relazioni umane, così da sperimentare nella classe-comunità dinamiche collaborative e una gestione democratica.

Una progettualità per l'epoca pionieristica, tesa a dare senso e intenzionalità all'intreccio di spazi, tempi, routine dove le attività scolastiche sono inserite in un coerente quadro educativo, attraverso una regia pedagogica costruita con impegno e passione, anticipatrice di nuovi modelli educativi e didattici, di tematiche, non solo pedagogiche, oggi di una urgente attualità quali lo sviluppo armonico del soggetto che apprende, secondo un approccio interculturale, interdisciplinare, euristico, creativo, aperto al confronto, mentre permanevano spesso nei contesti scolastici, coevi e contigui, retaggi di una scuola passiva e nozionistica, se non addirittura autoritaria.

L'esperienza svolta con i suoi bambini si colloca in questa cornice e si ispira a tali principi: rifiuto della lezione tradizionale e apertura al territorio, che così Sergio Viti descrive: «A quel tempo facevo parte del Movimento di Co-

² Il Quaderno Lavoro collettivo Pontestazzemese, a.s. 1982/83: *Il cibo nella vita dell'uomo. Alimentazione e cultura* è stato depositato presso il CDS70 Centro di documentazione sulla scuola negli anni '70.

³ Scuola di Pruno, *Inchiesta sui vecchi cavatori*, a.s. 1972/73; Scuola di Pruno e Volegno, *Cent'anni della nostra scuola*, anno 1974.

⁴ URL: <<http://www.cespb0.it/CDS70.htm>> [ultimo accesso: 1/10/2024].

⁵ A. M. Iacono, S. Viti (eds.), *Le domande sono ciliegie. Filosofia alle elementari*, Roma, Manifestolibri, 2000; S. Viti, *Per mari aperti. Viaggi tra filosofia e poesia nelle scuole elementari*, Roma, Manifestolibri, 2003; S. Viti, *In principio era il limografo*, in P. Castello, G. Gabrielli, L. Lollini et al. (eds.), *Quando suona la campanella. Racconti di scuola*, Roma, ManifestoLibri, 2006; S. Viti, (ed.), *Marinai dell'immaginario. Come raccontano i bambini*, Roma, Manifestolibri, 2008; S. Viti, *Il sasso e il filo di lana. Essere maestri, essere bambini*, Roma, Manifestolibri, 2013; S. Viti, *Storie di aula e di cava. Tra scuola e società negli anni '70*, Roma, Manifestolibri, 2019.

operazione Educativa⁶, a cui aderivano molti insegnanti che si impegnavano per rinnovare le teorie e le pratiche educative senza attendere indicazioni dall'alto. In quel movimento erano all'ordine del giorno lo studio, la discussione e, appunto, la cooperazione»⁷. Riportiamo come esempio alcuni brevi riferimenti, anche ai lavori precedenti, per evidenziare i punti di contatto con la *Public History*. Nel 1973, il maestro con la sua classe aveva già compiuto una vivace inchiesta sulla vita dei cavatori di marmo⁸, attività che rappresentava l'occupazione di molti uomini della zona e che aveva dato vita ad un giornalino ciclostilato che raccoglieva tutte le interviste seguite dal dibattito in classe sull'argomento. Dice Giovanni (classe IV): «Questa inchiesta che noi abbiamo fatto è molto interessante perché abbiamo imparato una storia che sui libri della scuola non c'è scritta»⁹. Forti di tale risultato, della metodologia collaudata e arricchita anche da ricerche d'archivio, nell'anno successivo il punto di partenza ha rappresentato un problema reale, che aveva incuriosito il gruppo, riguardandolo da vicino: «La diminuzione del numero degli alunni nella scuola di Pruno e di Volegno». Decisero quindi di analizzare come era evoluta la popolazione scolastica nel corso di cento anni, all'interno della loro comunità. Il lavoro in questione, che ha impegnato un intero anno scolastico, dattiloscritto, stampato e rilegato, è confluito in un quaderno di quasi 100 pagine, denso di informazioni dati e statistiche¹⁰.

⁶ L'MCE, Movimento di Cooperazione Educativa, ispirandosi alle idee e alle sperimentazioni didattiche del pedagogista francese Célestin Freinet, fu da subito per l'Italia un catalizzatore di maestri e maestre, alcuni più noti come per esempio Aldo Pettini o Mario Lodi, il cui operato ha certamente contribuito a sperimentare nuove metodologie, tra le quali l'uso della tipografia a scuola e a praticare un insegnamento più democratico.

⁷ Il brano citato è tratto da C. Grassi, S. Viti, *Il mondo in un'aula*, in *Piccole scuole come ambiente di vita, studio e lavoro*, Atti del Convegno, Bressanone 28-30 agosto 2014, Libera Università di Bolzano.

⁸ *Presentazione: Perché abbiamo fatto l'inchiesta*: «Noi abbiamo deciso di fare questa inchiesta perché le cave fanno parte del nostro ambiente. Alle cave ci hanno lavorato i nostri nonni e oggi ci lavorano i nostri padri». Scuola di Pruno, *Inchiesta sui vecchi cavatori*, a.s. 1972/73, p. 66.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ *Presentazione: Perché questo lavoro*: «Siamo gli scolari di due paesi di montagna che piano piano si stanno spopolando, si vede anche dalla scuola perché siamo rimasti solo dodici scolari. Ma non è sempre stato così, infatti avevamo sentito dire che una volta c'erano tanti bambini a scuola e allora abbiamo voluto sapere come mai siamo diminuiti. [...] Come abbiamo lavorato: Per sapere queste cose abbiamo pensato di intervistare varie persone, dai più vecchi ai più giovani, che hanno frequentato la scuola in varie epoche.» Scuola di Pruno e Volegno, *Cent'anni della nostra scuola*, anno 1974, p. 72.

1. Un'esperienza di Educazione Alimentare come patrimonio storico educativo per la Public History of Education

Mentre viene riconosciuto all'educazione alimentare e ambientale il ruolo di leve strategiche per politiche di sviluppo sostenibile e di educazione alla cittadinanza consapevole, individuando nell'alimentazione una tematica di grande attualità¹¹, rispetto a queste sfide emergenti è importante non trascurare il ruolo della scuola e dell'educazione nel campo delle scelte alimentari, a partire proprio da un'analisi storico-educativa e di comparazione con esperienze scolastiche del passato, attraverso testimonianze e chi ha saputo raccogliere e conservare tale documentazione.

Dal punto di vista metodologico gli elaborati scolastici, così come le biografie magistrali, sono ormai riconosciuti a tutti gli effetti quali fonti storiche¹²: un patrimonio storico-culturale che merita di essere valorizzato e salvato dall'oblio, nell'ottica della memoria del territorio e della comunicazione pubblica, in linea con i principi della *Public History of Education*¹³.

Nel presente percorso sono stati presi in esame ed evidenziati i punti di contatto con le «Nove tesi» del *Manifesto della Public History of Education*¹⁴, l'approccio storico partecipato, dal dialogo con il passato al confronto tra generazioni, dall'uso dell'intervista e delle fonti orali, alla valorizzazione di vissuti personali e della memoria locale. Possiamo dire, parafrasandone la conclusione, che attraverso questo lavoro sull'alimentazione è possibile intrecciare una fitta trama di rimandi culturali e riannodare fili della storia scolastica recente che, se letti in parallelo alle ricostruzioni “ufficiali” presenti nella letteratura di settore, possono arricchirla attraverso il vivo dialogo tra generazioni e la cultura, cogliendo affinità, continuità e colmando silenzi.

Esso, oltre a fornire spunti di riflessione, può suggerire esperienze pratiche su questioni attuali, quali le tematiche di educazione alla sostenibilità, al consumo responsabile¹⁵ e alla cittadinanza¹⁶, su condotte finalizzate all'educazione alla salute, sull'importanza di uno stile di vita sano, dall'alimentazione all'attività fisica, creando un dialogo tra il passato e il presente di educatori

¹¹ Foodedu, Fondazione Italiana per l'Educazione Alimentare; URL: <<http://www.foodedu.it/it/p>> [ultimo accesso: 1/10/2024].

¹² “Memorie di scuola”, URL: <www.memoriediscuola.it> [ultimo accesso: 1/10/2024].

¹³ G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso M. Brunelli, S. Oliviero, (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press 2022; G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press 2019.

¹⁴ AIPH, Associazione Italiana di Public History, 2020, *Manifesto della Public History of Education*, URL: <https://aiph.hypotheses.org/files/2023/05/AIPH_Manifesto-della-Public-History-of-Education_IT_02.pdf> [ultimo accesso: 1/10/2024].

¹⁵ S. Oliviero (ed.), *Consumi, identità e educazione* Milano, FrancoAngeli, 2022.

¹⁶ C. Martinelli, S. Oliviero, *L'educazione civica e l'approccio storico-educativo: tra Public History e didattica*, «Scholé», 1, 2021, pp. 79-90.

e insegnanti, nello sviluppo del pensiero storico e critico. Può stimolare percorsi collaborativi di apertura a pluralità disciplinari, tesi a connettere ricerca accademica, didattica nell'ambito educativo e a orientare la ricerca storico-educativa verso i bisogni formativi secondo il paradigma della *ricerca azione partecipata*.

Nel nostro caso l'insegnante, partendo dalle proprie competenze culturali, utilizza consapevolmente metodologie proprie dell'indagine storica nel lavoro scolastico, con l'utilizzo degli strumenti dello storico e l'attitudine del ricercatore: conduce la classe a compiere interviste, consultazione di archivi, ricerca di dati, di indizi e informazioni, raccolta di memorie orali, valorizzazione del passato, ma anche documentazione attraverso la ricerca bibliografica. L'utilizzo della pratica del dibattito consente la gestione democratica della classe, in un clima collaborativo, favorendo il confronto delle idee e la costruzione di narrazioni condivise.

Come descrive il maestro: «Negli anni seguenti ho sempre coinvolto le classi nella redazione di giornalini scolastici con l'ausilio prima del ciclostile, poi della fotocopiatrice e del computer e ho anche curato e scritto quattro libri. Rimane però scolpito nel ricordo quel primo giornalino rudimentale che entrò in famiglie dove la lettura non era certo l'attività prevalente. Quel giornalino fu stampato con uno strumento di cui le giovani generazioni ignorano l'esistenza: il limografo. [...] Al di là delle tecniche adoperate, è comunque importante immortalare anche per scritto quello che si provava a fare in quella scuola quasi cinquanta anni addietro: guardare, meravigliarsi, domandarsi, pensare riflettere, parlare, ascoltare, immaginare, narrare»¹⁷. In questa co-costruzione delle conoscenze ci si allontana dalla semplice trasmissione di contenuti, spinti soprattutto da motivazioni sociali unite a una forte convinzione etica e dal voler principiare dai bisogni reali e dal rimuovere disuguaglianze.

Nel rapporto privilegiato con il contesto territoriale, per contribuire alla comprensione del presente, vengono raccolte storie individuali, racconti autobiografici di altre generazioni che attraverso le tradizioni alimentari, i cibi e le ricette aiutano a capire come anche le scelte alimentari abbiano una loro storia, significati e implicazioni sociali¹⁸. Una prospettiva che valorizza celebrazioni, ricorrenze, dando voce a forme di cultura collettiva spesso sottovalutate o rimaste nell'ombra, anche le più “vernacolari” fatte di proverbi, modi di dire e dialetti.

La presente biografia magistrale ha rilevanza come fonte storica e formativa per gli insegnanti, per il coinvolgimento e il dialogo con attori e figure di riferimento della comunità, con le istituzioni ad essa afferente, per aver saputo connettere il sapere alle esperienze umane, la storia locale a quella “globale”, comprendendo come storie personali possano aprire cornici culturali più ampie.

¹⁷ C. Grassi, S. Viti *Il mondo in un'aula*, cit.

¹⁸ F. Quellier, *La civiltà del cibo. Storia culturale dell'alimentazione in Età moderna*, Roma, Carocci, 2022.

Sergio Viti comprende l'importanza data dalla possibilità di accedere a questi lavori in futuro, che, a distanza di anni, potranno essere utilizzati grazie alla lungimirante scelta di consegnarli presso un'istituzione che ne valorizzi la documentazione storico-educativa come testimone della scuola di quel periodo storico, con «la consapevolezza della lunga costruzione culturale e sociale di atteggiamenti e comportamenti attuali che hanno radici profonde, pluri-generazionali, come nel caso delle relazioni adulto-bambino»¹⁹. Saranno infatti diverse le tesi di laurea redatte a partire dai suoi lavori²⁰.

In questo quadro si inserisce l'attività del CDS70 Centro di documentazione sulla scuola negli anni '70 presso il CespBo, che si occupa di raccogliere, di salvare dall'oblio e conservare, mettendoli a disposizione di studiosi, studenti e di chi voglia consultarli, documenti attinenti alla scuola degli anni Settanta: libri, riviste, giornalini scolastici ciclostilati, perché la memoria della scuola di quegli anni non vada persa, insieme al lavoro svolto da insegnanti e bambini, spesso in sintonia con la comunità locale, in un clima di innovazione e sperimentazione²¹. Oltre al catalogo dei libri e dei documenti conservati, è presente in rete anche parte del suo materiale, una grande quantità di dati come raccolte di fotografie, quaderni di scuola, testi scolastici.

Il contributo di istituzioni e associazioni come questa, così come di musei, archivi e biblioteche, permette la fruizione del patrimonio materiale e immateriale nell'ambito educativo e di ampliarne la divulgazione anche verso un pubblico di non addetti ai lavori e della comunità locale.

La digitalizzazione e la presenza in *Internet* di risorse *on-line* ha dato impulso ad una crescita inarrestabile che ha visto le discipline umanistiche e in particolare quelle storiche confrontarsi con i nuovi mezzi elettronici, ai fini della documentazione e della diffusione del sapere, andando a definire un cambiamento paradigmatico²² del fare e comunicare storia nell'era digitale. «L'incontro tra la tecnologia dei nuovi media e le *humanities* in senso lato ha poi ulteriormente arricchito il quadro dell'informatica umanistica inaugurando un nuovo terreno d'incontro in quelle che oggi vengono ormai definite come *Digital Humanities*»²³. Il reperimento di esperienze educative, passate in banche dati e portali digitali, può avere un ruolo importante nello studio

¹⁹ *Manifesto della Public History of Education* (2022) p.2.

²⁰ Ricordiamo la tesi di linguistica del 2011 di Giovanni Guidi: *Parole di Pietra. Studio sulla lingua dei cavatori nell'Alta Versilia*.

²¹ A. Ascenzi, R. Sani, *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al Secondo dopoguerra*, Roma, Edizioni Studium, 2022.

²² G. Bandini, *Gli studi pedagogici e le risorse digitali: Una relazione da teorizzare e costruire*, «Nuovo Bollettino CIRSE», 2011, 1-2, pp. 23-32; G. Bandini, P. Bianchini (eds.), *Fare storia in rete*, Roma, Carocci, 2007. G. Bandini, *La storia dell'educazione in rete: una "rivoluzione" inavvertita?*, «Nuovo Bollettino CIRSE», 2007, 1-2, pp. 43-50.

²³ G. Bandini, *La storia dell'educazione e la sfida metodologica*, Firenze, Centro Editoriale Toscano, 2005.

²³ E. Riva, *Digital Humanities e Digital History: una nuova cittadinanza dei saperi*, «An-

della storia della scuola, per ripensare la storia dell'educazione e della didattica a partire dalla comprensione di realtà scolastiche²⁴ in connessione sempre maggiore con la formazione degli studenti e dei futuri insegnanti.

2. Il Percorso “Pontestazzemese, a.s. 1982/83: Il Cibo nella vita dell'uomo. Alimentazione e cultura”

Il Cibo nella vita dell'uomo. Alimentazione e cultura è strutturato in cinque parti; si tratta di un vero e proprio lavoro collettivo, come possiamo apprendere direttamente dalle parole di Sergio Viti che introduce il suo lavoro: «Così si intitolava una ricerca svoltasi nell'anno scolastico 1982/83 nella classe quinta della scuola a tempo pieno di Pontestazzemese; è raccolta in un fascicolo di novantatre pagine formato ciclostile ed è il frutto di un intero anno di studio e lavoro. [...] All'origine della ricerca non c'è un insegnante che ha a lungo meditato e programmato un percorso strutturato in contenuti, metodi, obiettivi, e tempi. [...] Una ricerca impostata secondo quella modalità sarebbe stata una contraddizione in termini: la natura del cercare richiede che le scolari e gli scolari siano soggetti attivi che contribuiscono in prima persona alla costruzione di se stessi e del loro sapere»²⁵. Quelle che seguono sono solo alcune parti, è stato, infatti, difficile scegliere e selezionare le citazioni che chi scrive riporta tra le diverse sezioni di cui si compone il lavoro, elaborate in modo collaborativo e con varie metodologie, i bambini stessi nella *Presentazione* enunciano i propositi e gli obiettivi che li hanno guidati:

L'idea di fare questo lavoro di ricerca sul cibo ci è venuta quando, studiando il corpo umano, siamo arrivati a parlare dell'apparato digerente. A proposito della digestione ci siamo chiesti: "Che cosa mangiamo? Quali sostanze ci sono nei cibi? A che cosa servono quelle sostanze"? Per rispondere a quelle domande abbiamo pensato di intervistare una persona esperta e così abbiamo fatto venire a scuola una dietista. Inoltre abbiamo cercato delle altre informazioni su alcuni libri [...]. Da qui è nata la parte del nostro lavoro che riguarda la storia del cibo e delle usanze ad esso legate, particolarmente nell'Alta Versilia dove noi abitiamo²⁶.

nali di Storia Moderna e Contemporanea», 1, 2013, Milano, Università Cattolica del sacro Cuore, 2013, p. 355.

²⁴ M. Demantowsky (ed.) *Public History and School. International Perspectives*, Berlin-Boston, De Gruyter, 2018.

²⁵ S. Viti, *Il sasso e il filo di lana. Essere maestri, essere bambini*. Roma, Manifestolibri, 2013, p. 127.

²⁶ Questa e le seguenti citazioni sono tratte da *Il Cibo nella vita dell'uomo. Alimentazione e cultura*.

Per parlare di educazione alimentare la storia è qui usata come strumento di crescita, la comunità come risorsa, partendo dal contesto di vita, eppure utilizzando le metodologie e il rigore proprie dell'indagine storica; secondo la testimonianza di Sergio Viti: «La cultura cosiddetta alta non era diffusa, nelle case c'erano pochi libri, nemmeno una persona era laureata. Gli abitanti erano persone semplici [...]. Gli uomini lavorano alla cava di marmo o tagliano gli alberi nei boschi. Le mamme stanno in casa a preparare la minestra, apparecchiano la tavola e, dopo aver mangiato, lavano i piatti e le pentole».²⁷ Il fatto di aprire l'aula significava andare ad esplorare l'ambiente circostante, ma anche lasciare entrare preziose risorse come esperti, specialisti, così come anziani e persone del luogo, ai quali porre domande soffermandosi sulle risposte. La *Parte Prima: Che Cosa Mangiamo* inizia con «Conoscere il cibo: impariamo a mangiare» che si compone di 12 domande precedentemente preparate e, come specificato, alcune anche improvvise:

- 1) Come fa il cibo che mangiamo a trasformarsi in energia? Quante calorie ci vogliono per ogni persona?
- 2) Quale è la funzione delle varie sostanze nutritive?
- 3) Quale deve essere la percentuale delle varie sostanze per avere una dieta giusta?
- 4) Quale rapporto c'è fra il cibo e l'attività che una persona svolge?
- 5) Quale è la dieta adatta per i bambini? La cioccolata bianca si può mangiare?
- 6) Quando è che il cibo può far male? Quando bene? Può far male anche mangiare alla svelta?
- 7) Quali sono gli errori che fanno più spesso le persone nel mangiare?
- 8) Quali malattie possono venire da un mangiare sbagliato?
- 9) Le diete devono cambiare con le stagioni? Se sì, perché?
- 10) Che cosa pensa delle merendine?
- 11) Secondo lei è bene mangiare carne di maiale?
- 12) Perché oggi è difficile trovare cibi genuini e si sente parlare di cibi adulterati? Quali differenze ci sono fra la farina raffinata e quella integrale.

Queste vengono poste alla dietista Marisa Corfini che nel rispondere spiega: «Il nutrimento è ciò che permette anche a voi bambini di studiare, di correre e di giocare. [...] Insomma si può dire che perché il cibo non faccia male ma bene, bisogna tener conto principalmente di tre cose: la quantità, la qualità, il modo di mangiare». Il lavoro prosegue con *Analisi dei cibi mangiati in un giorno da alcuni di noi* attraverso dati, grafici e disegni, tabelle con i relativi valori nutrizionali, redatte dalla classe. Presenta i risultati delle ricerche su *Le vitamine*, *Le vitamine negli alimenti*, *Le proteine negli alimenti*, *I carboidrati negli alimenti*, *Sali minerali e acqua*, *Erbe per mangiare e per curare*. Queste ultime in particolare catturano l'attenzione perché fanno riferimento ad una sapienza “locale” ben presente nel territorio, ma che rischia di scomparire se non tramandata:

Studiando i sali minerali e le vitamine abbiamo visto che spesso queste sostanze sono contenute nelle erbe e, siccome sappiamo che fra le persone anziane del nostro ambiente ce ne sono alcune che usano le erbe per curare certe malattie, abbiamo deciso di fare una

²⁷ C. Grassi, S. Viti, *Il mondo in un'aula*, cit.

piccola inchiesta per informarci su questo argomento. Per questo abbiamo preparato le seguenti domande da rivolgere alle persone esperte di erbe.

Chiedono quindi: «Quali erbe raccoglie per mangiare? Come le cucina? Quali erbe raccogliere per curare? Che cosa curano le varie erbe medicinali? Ecco qui le risposte che abbiamo ottenuto raggruppate per domande».

1) Le erbe raccolte come cibo sono le seguenti: pancagioli, cicerbite, ingrassaporci, striscio, borragine, ortica, pimpinella, tarassaco, radicchio selvatico, origano, cagiotti, cicoria, malva, insalatina selvatica, vitalba, naponzoli.

2) Molte di queste erbe sono mangiate crude, condite con olio, sale, limone e aceto. Hanno la funzione di contorno. Altre erbe sono mangiate lessate e condite con olio o anche saltate in padella con l'aglio; qualcuno le usa anche per fare frittate con uova e formaggio.

3) Le erbe usate come medicinali sono le seguenti: ortica, vetriola, malva, gramigna, salvia, rosmarino, camomilla, sambuco, genziana, timo, menta, radice di genziana, tasso barbasso, ruta.

4) Qualcuno ha risposto genericamente, ma c'è anche chi ha dato risposte più precise che qui riportiamo.

L'ortica, la vetriola e la malva sono rinfrescanti e vengono assunte sotto forma di tisana. *La gramigna* è rinfrescante e diuretica, viene assunta sotto forma di infuso. *La salvia* è curativa della tosse e viene assunta sotto forma di decotto. *Il rosmarino* serve per combattere la pressione alta e viene assunto sotto forma di infuso. *Il sambuco e la genziana* sono erbe consumate sotto forma di decotto, servono come rinfrescanti e contro le infiammazioni. *La camomilla* serve come calmante e contro l'insonnia. *La vetriola* serve per curare il fegato. *La radice di genziana* serve come stimolante dell'appetito. *La ruta* ha la funzione di scacciare i vermi. *Il tasso barbasso* viene usato come curativo dei reni.

Questo argomento prosegue con *Dalla natura: cibo e salute* in cui è presente l'intervista alla maestra Loretta Fanucchi che, oltre a rispondere alle domande, illustra le piante che di solito raccoglie e le ricette che prepara: «Ho letto l'inchiesta che avete fatto nel vostro ambiente e ieri ho raccolto molte delle erbe ricordate nelle risposte; quindi per prima cosa ve le faccio vedere, così quando andrete nei campi le potrete riconoscere». Con la stessa metodologia vengono trattati gli altri argomenti come *Il maiale: cibo di ieri e di oggi* dove viene svolta l'intervista al norcino del paese di Cardoso:

Una volta il 'pasto del porco', cioè la cena con la carne del maiale ammazzato, era una festa come Pasqua e Natale; venivano invitati parenti e amici. A un certo punto gli invitati, dopo aver bevuto del vino e dei 'ponci', erano un po' allegri e facevano di tutto: discutevano, ballavano e cantavano. Il 'pasto del porco' era un'occasione per far stare insieme la gente.

Nella Parte Seconda: *Il Cibo Nella Versilia Di Ieri. Che cosa mangiavano i nostri nonni e i nostri genitori*, dedicata alla raccolta di usi e costumi come feste, tradizioni e ricorrenze locali in occasione di grandi pranzi quando i nonni erano piccoli, continua l'interesse per il racconto di storie e delle memorie "minori" dove ricordi e racconti e la storia orale si intrecciano con la ricerca di

dati attraverso la ricerca bibliografica. Viene così trattata *L'alimentazione in Alta Versilia nel 1800* e *L'alimentazione in Toscana nel secolo scorso*²⁸:

Cibi e usanze di Natale.

A quei tempi la sera della vigilia usava riunirsi fra diverse famiglie per ‘stare a veglio’ davanti al focolare, bevendo ponci in attesa della messa di mezzanotte. La mattina di Natale ci alzavamo per andare alla messa e in cucina si trovavano le sorprese sotto l’albero di Natale che aveva sopra fili di argento e candeline rosse: le luci elettriche come ora non c’erano. Il giorno di Natale si mangiavano i tordelli fatti in casa, un pollo dei nostri e il tradizionale panettone. [...]

“Cibi e usanze di Pasqua”

La mattina di Pasqua mangiavamo l’uovo sodo dentro il pane, schiacciate dolci, vino con le fragole e le ciliegie, caffè fatto con l’orzo, noci, nocelle e fichi secchi da noi. A mezzogiorno il pranzo era fatto con brodo di gallina, gallina lessata, patate fritte e radicchio per insalata. [...]

“Pranzo di nozze di nonni e genitori”

Il pranzo di nozze della mia mamma è stato fatto in casa perché non c’erano tanti soldi per andare al ristorante. Il cibo che mangiarono era questo: un modesto antipasto, un buon brodo con pastina, poi ravioli fatti in casa con buon sugo di carne, gallina lessa con fagiolini, arrosti vari con patatine fritte, radicchio e formaggio pecorino, frutta varia, biscotti casalinghi, pasta reale e alla fine un caffè. [...]

Nell’ottica di preservare e tramandare alle nuove generazioni una forma di cultura intangibile, ossia il dialetto – patrimonio culturale immateriale – attraverso la valorizzazione di detti locali, in *Una filastrocca e dittaggi versiliesi sul cibo* troviamo una interessante raccolta di modi di dire popolari. Eccone solo alcuni:

Avere gli occhi più larghi della pancia. Mangiare anche il fumo alle schiacciate. Pancia mia fatti capanna. Dove si mangiaca dio si conduca. È meglio scalbetra (pesce di cattiva qualità) che nulla pescio. Il meglio companatico è la fame. In tempo di carestia pan di vecce. Mangiare pane e coltello.

Segue una raccolta di *Antiche ricette dell’Alta Versilia* che permette di scoprire che anche il cibo è cultura, come la descrizione della ricetta della *Minestra di Patate di Tutti i Giorni*.

Si racconta che nel paese di Cardoso entrando anticamente nelle case verso le nove, si sentiva già nell’aria il profumo della minestra di patate che veniva consumata in tutte le famiglie a mezzogiorno. La minestra era preparata nel modo seguente: [...]

²⁸ Dal libro *Saggio storico dell’antica e moderna Versilia* di Ranieri Barbacciani-Fedeli stampato a Firenze nel 1845. Dal libro *La Versilia nel Risorgimento* di Danilo Orlandi riportiamo questo brano sull’agricoltura nelle zone montane tratta dall’*Inchiesta agraria Iacini* del 1881. Il brano è riportato nel fascicolo numero 46 de «La cultura contadina in Toscana» e parla anche delle zone di pianura e collinari, oltre a quelle di montagna. La Bibliografia Completa viene riportata nella Parte Quinta dell’Elaborato.

Nel testo *Tempo di guerra, tempo di fame* abbiamo un altro esempio di didattica “attiva”, dove, anziché presentare l’argomento a partire dal libro di testo di storia, si preferisce problematizzare un periodo storico attraverso il focus sulla fame in tempo di guerra per poi allargare la comprensione a tutti gli altri fattori e aspetti implicati e conseguenza del conflitto:

Il mio nonno mi raccontava che in tempo di guerra non si trovava da mangiare, allora dovevano mangiare solo quello che coltivavano nel loro campo; lo mangiavano però senza condimento perché l’olio non c’era. Andando a cercare da mangiare c’era il pericolo di essere fucilati dai tedeschi, allora dovevano stare ‘rimpiattati’, specialmente gli uomini.

Seguono alcune considerazioni che derivano dal confronto delle risposte e delle testimonianze raccolte, comparando i dati locali con quelli nazionali e prendendo in esame *I Consumi Alimentari Negli Ultimi 40 Anni In Italia* utilizzando anche analisi di statistiche e grafici:

Dall’insieme delle risposte si capisce che i principali alimenti erano i cereali e la farina di castagne. Per quanto riguarda la carne, al tempo dei nonni non la mangiava nessuno, se non forse in occasione delle grandi feste. Prodotti come il caffè, i dolci e la frutta non compaiono mai nelle risposte. In conclusione, anche se non si può dire che soffrissero la fame, i nostri nonni e i nostri genitori quando erano bambini mangiavano di solito un cibo poco vario e soprattutto povero di proteine e di zuccheri, mentre era eccessiva la quantità di carboidrati. Oggi invece la carne la mangiamo quasi tutti i giorni e consumiamo anche molto zucchero e molta frutta.

Abbiamo avuto la curiosità di sapere cosa si mangiava una volta in Italia e come è cambiata l’alimentazione ai giorni nostri. Per fortuna abbiamo trovato una statistica che, anche se non parte dal tempo dell’infanzia dei nostri nonni, è comunque significativa perché si riferisce anche a più di quarant’anni fa.

Questi dati nazionali più o meno corrispondono a quanto abbiamo visto nella nostra zona attraverso l’inchiesta. [...] Da queste cifre si capisce che il livello di vita della gente è molto migliorato, però anche che certi alimenti sono consumati in eccesso e possono portare delle malattie.

Nella *Parte Terza: Il Cibo Nella Storia* non ci si è limitati solo a trattare la storia dei cibi nel corso delle epoche – *Uomini a tavola nella storia* parte dai popoli primitivi e attraversa le varie civiltà, i Babilonesi, gli Egiziani, i Greci, i Romani, l’Età feudale e l’età comunale – ma attraverso il cibo è stata studiata la storia analizzandone i processi, i collegamenti e le implicazioni. Ad esempio, vengono fatte delle ricerche su: ricchi e poveri a tavola nel Seicento, l’alimentazione degli operai dell’800 nelle città industriali e per illustrare il pranzo di una famiglia borghese dell’800 viene riportato un passo dal romanzo *I Buddenbrook* di T. Mann. O ancora, attraverso la *Storia di alcuni cibi* come grano e riso viene affrontata la storia della coltivazione e dell’agricoltura, del mais e delle patate provenienti dal Continente americano, dello zucchero e della sua provenienza o di alcune spezie e condimenti.

Nell’ultimo lavoro *Parte Quarta: Il Cibo Nel Mondo Di Oggi* dalla storia

locale si passa alla storia globale, in cui troviamo interviste sull'alimentazione seguita neglialtri Paesi, rivolte a persone che per vari motivi hanno viaggiato o provenienti da Paesi come Nord Europa, Stati Uniti, Brasile, Indigeni dell'Amazzonia, Salvador e India, concludendosi con la ricerca *Quando manca il cibo: la fame nel mondo*. Ne deriva una conoscenza indirizzata a rafforzare il senso di identità e di appartenenza alla comunità locale, ma crea anche i presupposti per un'apertura al mondo e alle altre tradizioni, in connessione con i problemi attuali a carattere internazionale.

Nella *Parte Quinta* viene svolto un bilancio finale attraverso il "Dibattito in classe" in cui ogni alunno è libero di esprimere il proprio pensiero attraverso delle osservazioni personali e che si è concluso collettivamente circa tutta l'esperienza svolta:

Ci è piaciuto molto fare le interviste e ci sono sembrate più interessanti dello studio fatto solo sui libri, perché è stato più facile imparare ascoltando le persone parlare con parole semplici e potendo fare domande di chiarimento. Un'altra cosa che ci è molto piaciuta è stata la correzione e la sistemazione dei fogli stampati: per alcuni giorni la nostra classe è sembrata una tipografia con correttori di bozze e impaginatori. Riflettendo su tutto il nostro lavoro ci siamo accorti che, partendo da un argomento come il cibo, abbiamo studiato tutte le materie non staccate fra di loro, ma legate insieme per capire e conoscere di più e meglio. Speriamo che questa nostra ricerca possa servire ai nostri genitori come educazione alimentare e per conoscerci meglio attraverso le cose che abbiamo detto nel dibattito. Infine ringraziamo tutte le persone che hanno collaborato con noi, perché sono state gentili e senza il loro aiuto il nostro lavoro sarebbe stato meno ricco e oggi sapremmo meno cose.

3. Conclusioni

La presenza di insegnanti motivati, preparati, attenti alle specificità dei bambini e delle bambine di cui si prendono cura, che sostengono e incoraggiano la lettura del loro mondo e delle loro scoperte e che mostrino la volontà di far evolvere gli apprendimenti verso forme di conoscenza sempre più autonome e consapevoli, è un indispensabile fattore di qualità per la costruzione di un ambiente scolastico inclusivo. Lostile educativo del maestro Sergio Viti si ispira a questi principi, descrittianche nei molti testi che ha pubblicato. Riprendere in mano queste carte, a distanza di quarant'anni esatti dalla loro stesura, può dirci molto dal punto di vista storico-educativo, immergendoci nella "cultura scolastica" attraverso la quale pratiche quotidiane si sono plasmate e definite. L'analisi di realtà locali e contesti circoscritti permette di rifletteresu problemi generali e questioni di più ampio respiro, dandola possibilità di approfondire i processi materiali del passato e le loro relazioni secondo la corrente storiografica microstorica. Grazie a spaccati di vita reale è possibile far riaffiorare preziose tracce del passato: «come storia del vissuto o della quotidianità sco-

lastica, [...] e insieme per attivare una rinnovata attenzione verso i luoghi e gli oggetti della memoria pedagogica»²⁹. Una loro rilettura può ancora renderle “vive”, invitando ad ipotizzare modalità di lavoro didattico e di interpretazione, valorizzando le risorse locali del territorio, senza chiusure o ripiegamenti su se stessi, anzi mettendo il proprio mondo in connessione con le istanze della cultura nazionale e internazionale³⁰.

Quello che abbiamo descritto, se pur irripetibile, può essere considerato ancora oggi un modello pedagogico di riferimento. Sergio Viti fa parte di una generazione di insegnanti che si sono impegnati nella direzione di un profondo rinnovamento della scuola elementare italiana che, secondo le speranze di questi approcci, avrebbe dovuto generare anche una trasformazione della società, una svolta purtroppo mancata, i cui limiti si presentano oggi sempre più sotto i nostri occhi.

Il suo è un messaggio ancora attuale da trasmettere alle future generazioni di maestri e maestre, a chi si occupa di scuola e di ricerca educativa, per la sua capacità di essere stato “reattivo” nei confronti del contesto, sia scolastico, che sociale.³¹ In conclusione, l’utilità di “buone pratiche” è che esse oltre a porsi come esempio ai nuovi docenti, possano servire a maturare nella classe magistrale una dimensione interpretativa e critica, indirizzata in chiave storica, da sviluppare grazie anche alla riflessione sulle significative biografie magistrali del passato, in modo da aprire a nuovi paradigmi interpretativi e prospettive di progettazione, da declinare per il presente e soprattutto per il futuro. Adesso che si è iniziato a parlare di pedagogia del nutrimento, di pratiche alimentari e cura, del connubio educazione e cibo, appare sempre più importante il ruolo giocato dagli insegnanti attenti nel veicolare un’istruzione ecologica, capace di far conoscere la bellezza e la varietà del nostro pianeta e di invertire la rotta sul problema climatico, apprezzare i valori culturali e identitari, modelli sociali, anche in dialettica con miti contemporanei, derive igieniste e ideologie fondamentaliste.

Bibliografia

Ascenzi A., Sani R., *L’innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall’Unità al Secondo dopoguerra*, Roma, Edizioni Studium, 2022.

²⁹ C. Betti, *La ricerca storico-educativa oggi: vecchie e nuove sfide*, «Nuovo Bollettino Cirse», 1, 2, 2006, pp. 41-42.

³⁰ C. Di Pasquale, F. Dei (eds.), *Le rievocazioni storiche. Feste civiche e cultura popolare in Toscana*, Roma, Donzelli Editore, 2023.

³¹ G. Bandini, C. Benelli (eds.), *Maestri nell’ombra. Competenza e passione per una scuola migliore*, Padova, Amon, 2011.

- Bandini G., Benelli C. (eds.), *Maestri nell'ombra. Competenza e passione per una scuola migliore*, Padova, Amon 2011.
- Bandini G., Oliviero, S. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press 2019.
- Betti C., *La ricerca storico-educativa oggi: vecchie e nuove sfide*, «Nuovo Bollettino Cirse», 1, 2, 2006, pp. 41-42.
- Castello P, Gabrielli G., Lollini L. et al. (eds.), *Quando suona la campanella. Racconti di scuola*, Roma, ManifestoLibri, 2006.
- Demantowsky, M. (ed.), *Public History and School. International Perspectives*, Berlin-Boston, De Gruyter, 2018.
- Di Pasquale C., Dei F. (eds.), *Le rievocazioni storiche. Feste civiche e cultura popolare in Toscana*, Roma, Donzelli Editore, 2023.
- Grassi C., Viti S., *Il mondo in un'aula*, in *Piccole scuole come ambiente di vita, studio e lavoro*, Bressanone 28-30 agosto 2014, Libera Università di Bolzano.
- IaconoA. M., Viti S. (eds.), *Le domande sono ciliegie. Filosofia alle elementari*, Roma, Manifestolibri, 2000.
- Quellier F., *La civiltà del cibo. Storia culturale dell'alimentazione in Età moderna*, Roma, Carocci, 2022.
- Riva E., *Digital Humanities e Digital History: una nuova cittadinanza dei saperi*, «Annali di Storia Moderna e Contemporanea», 1, 2013, Milano, Università Cattolica del sacro Cuore, 2013, pp. 355-374.
- Viti S., *Il sasso e il filo di lana. Essere maestri, essere bambini*, Roma, Manifestolibri, 2013.
- Viti S., *Storie di aula e di cava. Tra scuola e società negli anni '70*, Roma, Manifestolibri, 2019.
- Viti S., *Per mari aperti. Viaggi tra filosofia e poesia nelle scuole elementari*, Roma, Manifestolibri, 2003.

Cristina Gumirato*

“La parola ai bambini”: voci d’infanzia dall’archivio storico dell’*Internationale Jugendbibliothek (IJB)*

ABSTRACT: This work aims at bringing back to light children’s testimonies on the reading education experience held at the International Youth Library in Munich in the 1950s, which are now kept in its historical archive. It is believed that an accurate analysis of such sources may indeed broaden the research outlook moving from an adult critical evaluation on the literary production for youth and children, to an appreciation of contemporary young readers’ critical thinking and the shaping processes of such critical reflection. Furthermore, the dialogue these texts may establish with the *Public History of Education* represents a unique occasion to put forward a narration of educational practices in the Twentieth century to the teaching community today, in youth libraries or in the school environment. Moreover, it might help to revisit children’s testimonies of the past more effectively, by shedding light on the identity, the interests and reading taste of young readers in the second half of the Twentieth century, opening new research avenues.

KEYWORDS: children’s texts; Children’s Literature; Jella Lepman; Libraries; Twentieth century

L’infanzia è, e deve essere, nostra complice nella creazione del mondo, nella ricerca del sapere, insieme ci facciamo testimoni del presente¹.

Introduzione

Nel volume di recente pubblicazione di Beatrice Baruffini, *I dialoghi dell’infanzia*², si dà spazio, come raramente accade, alla voce dei bambini. L’autrice,

* Cristina Gumirato è assegnista di ricerca presso l’Università Cattolica del Sacro Cuore. Per l’a. a. 2024-2025, presso l’ateneo bresciano, condurrà il laboratorio di “Educazione alla lettura degli albi illustrati e sensoriali”, cristina.gumirato@unicatt.it.

¹ B. Baruffini, *I dialoghi dell’infanzia*, Parma, Nuova Editrice Berti, 2023.

² *Ibid.*

che da anni conduce una ricerca drammaturgica con l'infanzia presso il Teatro delle Briciole di Parma, ha raccolto i dialoghi scaturiti da diverse esperienze teatrali trasformandoli in un catalogo di pensieri, punti di vista e “riflessioni bambine” sul mondo presente.

Pur con finalità e in contesti diversi, lo stesso principio ispiratore animava il progetto visionario di Jella Lepman (1891-1970)³ nella Germania post-bellica. Dal 1968, infatti, l'autrice inglese di origine tedesca spedì ai bambini di quaranta paesi una lettera con la richiesta di rispondere con scritti o disegni attorno a una serie di domande su cinque argomenti fondamentali: famiglia, asilo e scuola, libri e mezzi di comunicazione di massa, traffico e tecnica e guerra e pace. Le risposte, raccolte nel volume *Kinder sehen unsere Welt*, tradotto in italiano nel 1972 con il titolo *Come i bambini vedono il mondo*⁴, offrono informazioni sul mondo infantile, testimonianze di un passato letto e interpretato dal pensiero di coloro che solitamente non trovavano voce o possibilità di espressione all'interno della società.

Il volume della Lepman, in realtà, rappresentava l'apice di un progetto educativo iniziato vent'anni prima presso l'Internationale Jugendbibliothek di Monaco di Baviera, da lei stessa fondata nel 1949 e provvista di un patrimonio bibliografico di respiro internazionale⁵. La presente ricerca si inserisce infatti nel quadro di un'indagine storico-educativa più ampia che si è posta l'obiettivo di documentare e analizzare la singolare esperienza di educazione alla lettura avviata dalla scrittrice nel secondo dopoguerra in territorio tedesco, in particolare all'interno della biblioteca monacense, dove il pensiero e la voce dei giovani lettori rappresentavano il cuore pulsante dell'istituzione ed erano alla base del suo agire educativo.

Se entrambe le esperienze possono quindi essere inserite nel filone di studi che considera bambine e bambini come soggetti incarnati nel processo storico, il cui punto di vista diviene meritevole di indagine e considerazione⁶, ciò che potrebbe ridurre lo scarto temporale esistente tra le due esperienze per coglierne le affinità educative, è una valorizzazione storica delle testimonianze passa-

³ Per una disamina approfondita del profilo biografico dell'autrice si rimanda ai volumi di recente pubblicazione C. Gumirato, *La letteratura per l'infanzia nel secondo dopoguerra. Un ponte tra culture europee*, Milano, FrancoAngeli, 2023 e W. Fromm, C. Haug, C. Raabe (eds.), *Jella Lepman. Journalistin, Autorin, Gründerin der Internationalen Jugendbibliothek. Eine Wiederentdeckung*, Monaco di Baviera, BUCH & media, 2024.

⁴ J. Lepman, *Come i bambini vedono il mondo*, Milano, Garzanti, 1972 (ed. orig. 1971).

⁵ La biblioteca attualmente ha sede presso il Castello di Blutenburg a Monaco di Baviera. Nei primi anni della sua fondazione, invece, era collocata presso Kaulbachstrasse all'interno di una villa storica di proprietà dell'allora Ministro bavarese della Cultura Alois Hundhammer, il quale concesse l'utilizzo dell'immobile senza il pagamento di alcun affitto. Cfr. Gumirato, *La letteratura per l'infanzia nel secondo dopoguerra. Un ponte tra culture europee*, cit. p. 69.

⁶ Cfr. E. Becchi, *I bambini nella storia*, Roma-Bari, Laterza, 1994; Q. Antonelli, E. Becchi (eds.), *Scritture bambine: testi infantili tra passato e presente*, Roma-Bari, Laterza, 1995.

te, attraverso l'intreccio teorico e metodologico che queste ultime potrebbero instaurare con la *Public History of Education*⁷.

Contraddistingue le fonti conservate presso la biblioteca tedesca la possibilità di rintracciare la voce viva del fanciullo su tematiche relative ai libri e alla lettura, favorendo l'affermarsi degli studi intorno alle "scritture bambine" anche nell'indagine storica relativa alla letteratura per l'infanzia⁸.

1. *Tracce d'infanzia nell'archivio storico dell'IJB*

Ai fini di una ricostruzione storica della cultura infantile poche istituzioni sono state impegnate a custodire e preservare la ricchezza e il valore di queste tracce. La memoria storica della Biblioteca Internazionale della Gioventù di Monaco di Baviera è conservata presso l'Archivio Storico della stessa. Si tratta di una mole cospicua di fonti inedite (carteggi, documenti, fotografie) grazie alle quali è stato possibile ricostruire l'evoluzione dell'istituzione in un arco temporale che va dall'immediato secondo dopoguerra fino ai giorni nostri⁹. La storia della biblioteca monacense e della sua fondatrice sono stati oggetti di studio e divulgazione anche nell'ambito della *Public History*: si pensi, in particolare, al lavoro condotto dalla sezione di IBBY Italia dal 2017, che propone alle biblioteche del territorio italiano una mostra bibliografica composta da una serie di pannelli esplicativi e una bibliografia di alcuni dei titoli di albi illustrati e romanzi, che giunsero dai 20 paesi ai quali Jella Lepman scrisse per la Mostra Internazionale di Libri per Ragazzi del 1946¹⁰; ma anche al recente documentario tedesco realizzato da Andreas Steinhöfel per la casa di produzione "sad ORIGAMI" dal titolo *Gebt uns Bücher, gebt uns Flügel – Die Kinderbuchbrücke der Jella Lepman* [Dateci libri, dateci le ali – Il ponte di libri per bambini di Jella Lepman]. Il regista, in dialogo con lo storico Alexander Kolb, la nipote della Lepman, Christina Mortara, e la traduttrice Anna Patrucco Becchi¹¹, ha ricostruito la vicenda dell'autrice e il suo desiderio di comprensione internazionale attraverso i libri per bambini e ragazzi.

Tuttavia, ciò non è ancora avvenuto per buona parte del materiale archi-

⁷ Per una disamina sull'argomento si rimanda al volume di recente pubblicazione di G. Bandini, *Public History of Education. A Brief introduction*, Firenze, Firenze University Press, 2023.

⁸ A tal proposito si veda S. Fava, *Orizzonti metodologici della ricerca sulla letteratura per l'infanzia in Italia*, «Pedagogia oggi», 18, 1, 2020, pp. 99-111.

⁹ Chi scrive ha avuto la possibilità di consultare il materiale archivistico conservato presso la biblioteca tedesca nel 2021, grazie a una borsa di studio erogata dall'istituzione per un periodo di tre mesi.

¹⁰ *Jella Lepman, un ponte di libri*, 2017. URL: <<https://www.ibbyitalia.it/progetti/ibby-un-ponte-di-libri/>> [ultimo accesso: 06/02/2024].

¹¹ Anna Patrucco Becchi si è occupata di tradurre dal tedesco all'italiano l'autobiografia di J. Lepman, *Un ponte di libri*, Roma, Sinnos, 2018.

vistico conservato presso l'IJB. Parte di esso documenta le iniziative di educazione alla lettura promosse dalla scrittrice sulla scia dell'esperienza vissuta oltreoceano nelle “public libraries” americane, dove il coinvolgimento diretto e attivo dei giovani lettori era alla base dell’agire educativo delle biblioteche.

Nel 1948, infatti, la Lepman si recò negli Stati Uniti per mezzo di un finanziamento ricevuto dalla Rockefeller Foundation, grazie alla quale poté visitare le principali biblioteche esistenti sul territorio, la maggior parte di esse dotate di una sezione pensata appositamente per i giovani lettori, ma soprattutto conoscere personalità di calibro nel campo della letteratura per l’infanzia, tra cui autori e autrici, editori, bibliotecarie ed educatori impegnati nel diffondere e promuovere i “buoni” libri per bambini e ragazzi¹².

Durante un viaggio di studio in America, ho sentito parlare del grande successo dei giovani Book Reviewers e ho avuto l’opportunità di vederli in azione. Mi ha colpito molto e ho pensato che qualcosa di simile dovrebbe essere fatto anche in Germania. Perché i libri per ragazzi devono essere discussi solo dagli adulti? Perché i giovani, a cui i libri sono destinati, non dovrebbero avere un giudizio su di essi? Credo che non solo i genitori e gli insegnanti, ma soprattutto gli editori e i librai saranno molto interessati a un’iniziativa del genere¹³.

Con l’apertura della biblioteca, dunque, il progetto educativo era ben chiaro nella mente dell’autrice, la quale ripropose nella realtà tedesca quanto visto e sperimentato in ambito statunitense.

La riflessione sulle biblioteche pubbliche, portata avanti dalla Lepman negli anni del secondo dopoguerra, qualificava gli spazi di lettura come luoghi ideali per la costruzione di un tessuto culturale improntato attorno ai riscoperti valori democratici, contribuendo così a delineare nuovi profili di lettori bambini: essi erano fruitori attivi dei libri messi a disposizione in spazi a loro misura ed erano partecipi della vita della biblioteca, rielaborando e suggerendo in forma scritta e orale quanto veniva loro offerto, in un’ottica di reciproco scambio.

Il coinvolgimento diretto dei lettori si manifestava a diversi livelli, con delle ricadute anche sul piano della selezione bibliografica. L’accortezza nella scelta delle opere da inserire nel catalogo della biblioteca da parte della Lepman e dei suoi collaboratori teneva in considerazione due aspetti fondamentali: la qualità letteraria dei testi, che dovevano rispecchiare il progetto educativo della

¹² L’esperienza vissuta oltreoceano è ben riassunta nel rapporto stilato dalla Lepman al termine del viaggio e attualmente conservato presso l’IJB. Cfr. J. Lepman, *Mission for the children: Winning friends for the International Youth Library in USA*, Monaco di Baviera, International Youth Library, 1948.

¹³ Testimonianza rilasciata da Jella Lepman durante un’intervista radiofonica. Da qui in avanti la traduzione dal tedesco sarà di chi scrive. Dall’archivio storico dell’International Youth Library Foundation, Oggetto: Rezensionen der IJB-Buchdiskussionsgruppen, Rundfunksendungen mit den Diskussionsgruppen, Data: 1950-1955, Posizione archivistica: 46.0195, doc. 1 (parte 2 di 2)

biblioteca, ma anche i gusti letterari dei giovani lettori, ai quali veniva lasciato spazio di pensiero e giudizio.

Per quanto riguarda il primo aspetto, il criterio di selezione della biblioteca si basava sui principi che fin dagli esordi della sua attività avevano animato e ispirato la fondatrice, ben riassunti peraltro nella relazione stilata a seguito del secondo viaggio negli Stati Uniti del 1956, *A Thanksgiving journey for the children. Telling friends in the USA about the seven years' activities of the IYL*¹⁴, con l'obiettivo di aggiornare il panorama editoriale e bibliotecario americano per bambini e ragazzi sugli obiettivi raggiunti dalla biblioteca monacense nei primi anni Cinquanta. In occasione della stesura del documento, si specificavano le scelte editoriali effettuate negli anni, le quali andavano oltre l'immediato principio di inclusione/esclusione di alcune opere, ma si riferivano alla potenzialità insita nei libri per bambini di parlare una lingua universale che permettesse di evidenziare uguaglianze e differenze tra popoli in un'ottica di reciproco scambio e comprensione. I libri, secondo la Lepman, erano "i migliori ambasciatori" di ciascun paese, a patto che il loro messaggio non venisse inficiato da contenuti ideologici o politici. Su tale versante, dunque, si prediligevano i libri di fiabe, espressione antica e primordiale di ogni popolo, i libri con le figure, dando ampio impulso alla diffusione, anche in contesti europei, dei migliori albi illustrati del tempo. Le illustrazioni, infatti, potevano colmare quel divario linguistico e conoscitivo tra i diversi popoli. Particolarmente utili risultavano, inoltre, i libri illustrati divulgativi dedicati a tematiche relative alle scienze, alle arti, alla storia, alle tecnologie e alla religione, ai quali la Lepman dedicò sempre una particolare attenzione. I libri stranieri, infatti, venivano sfruttati anche per fini didattici, come l'insegnamento delle lingue, attraverso l'organizzazione di vere e proprie lezioni tenute da esperti.

In merito al secondo aspetto, invece, il pensiero dei più piccoli trovava spazi di espressione attraverso la creazione di due iniziative dedicate ai libri e alla lettura: la stesura di recensioni sui libri letti e l'organizzazione di discussioni di gruppo attorno alle letture effettuate.

2. Recensioni "bambine" e pareri di lettura

Il faldone in tedesco conservato presso l'archivio¹⁵ ha svelato due filoni lungo i quali si articolava la proposta.

¹⁴ Cfr. J. Lepman, *A Thanksgiving journey for the children. Telling friends in the USA about the seven years' activities of the IYL*, Monaco di Baviera, International Youth Library, 1956.

¹⁵ Dall'archivio storico dell'International Youth Library Foundation, Oggetto: Rezensionen der IJB-Buchdiskussionsgruppen, Rundfunksendungen mit den Diskussionsgruppen, Data: 1950-1955, Posizione archivistica: 46.0195.

Il primo fa riferimento alla redazione di recensioni sui libri letti da parte di giovani lettori dagli 8 ai 15 anni. Ogni recensione, inviata per posta o redatta durante i gruppi di discussione, veniva catalogata e suddivisa in base alla casa editrice dell'opera letta.

Tale strategia favoriva l'effettiva valorizzazione del pensiero infantile, che non si esauriva in una pratica recensoria fine a sé stessa, fredda e distaccata, ma la cui utilità in termini educativi innescava un processo di circolarità virtuosa tra mondo adulto e mondo bambino. I pareri scritti, infatti, venivano spesso inviati dai bibliotecari dell'IJB alle varie case editrici e ad alcuni scrittori, in particolare a coloro che erano corrispondenti fissi dell'istituzione o membri attivi delle iniziative portate avanti a livello internazionale dalla Lepman¹⁶.

È emblematico il caso di due bambine di 11 e 13 anni, assidue frequentatrici della biblioteca, che nel dicembre del 1953 si espressero positivamente a proposito del libro di Pamela Lyndon Travers, *Mary Poppins*: «This book is so charming that one cannot stop reading it and hates to lay it away. It was as if I myself had stepped into Mary Poppins' magic circle. In the end when I finished the book I really thought that all had been a beautiful dream»¹⁷.

Il 10 dicembre dello stesso anno, Eva Maria Ledig, segretaria di Jella Lepman, spediva all'autrice britannica una missiva in cui auspicava che la scrittrice potesse «essere interessata a visionare le recensioni di alcune bambine che frequentano regolarmente la biblioteca e che leggono i suoi libri»¹⁸.

Sul valore educativo del pensiero critico giovanile l'autrice sarebbe tornata in diverse occasioni, sottolineandone l'importanza in chiave formativa per il coinvolgimento attivo dei giovani lettori. Le recensioni, del resto, erano considerate funzionali anche nel caso in cui il giudizio fosse stato negativo. In un'intervista del 1950 per un programma della radio bavarese dedicato all'IJB, la Lepman sosteneva: «Se trovano che un libro debba essere rifiutato, beh, che lo rifiutino. Questo non fa nulla, ma il solo fatto di poterne discutere liberamente è un grande vantaggio»¹⁹. Ciò che si auspicava era la promozione di una pratica del leggere disposta alla condivisione e al dialogo, sia con i pari, che potevano orientare le proprie scelte in base a quelle dei compagni o attraverso i gruppi di discussione, sia con gli adulti in veste di educatori o scrittori.

Non stupisce dunque la recensione di una giovane letrice di 12 anni a proposito di un testo di Erich Kästner, *Emilio e i tre gemelli*, sul quale si espri-meva come di seguito riportato:

¹⁶ Con la fondazione di IBBY (International Board on Books for Young People) nel 1952 e del Premio Hans Christian Andersen nel 1956, la Lepman si circondò di scrittori, studiosi, editori ed esperti nel campo della letteratura giovanile di fama internazionale, garantendo così alla biblioteca una base solida sulla quale innestare buona parte delle attività di educazione alla lettura dedicate ai più giovani.

¹⁷ Ivi, doc. 2 (parte 1 di 2).

¹⁸ Ivi, doc. 1 (parte 1 di 2).

¹⁹ Ivi, doc. 13-14 (parte 2 di 2).

Devo essere sincera, il libro mi ha un po' deluso. Anche se gli altri libri di Erich Kästner sono ottimi. *Emil e i detective*, per esempio, ma questo è un po' fuori dal seminato. [...] Spesso si ha voglia di dire: "Adesso lo metto via, è così noioso!". Ma per non rattristare troppo il povero Erich Kästner, devo dire che è un libro piuttosto umoristico e divertente. Questo è un aspetto importante²⁰.

L'esempio mette in evidenza quanto la voce "reale" del giovane lettore fosse accolta e rispettata dai membri dell'IJB. I gusti degli interlocutori bambini rappresentavano il confine che l'adulto era tenuto a rispettare, a prescindere dalle proprie preferenze. L'unidirezionalità della scelta che aveva caratterizzato gli anni del regime, dove l'adulto assumeva una posizione direttiva e autoritaria nei contenuti da proporre all'infanzia, veniva qui sostituita dalla possibilità di accedere liberamente e democraticamente alle letture da parte dei più giovani, i quali avevano la possibilità di esprimersi, anche negativamente, sulle letture effettuate. L'esempio riportato risulta ancor più emblematico se si pensa che i libri dello scrittore tedesco Erich Kästner furono destinati al rogo durante il nazismo. Unito da un profondo sodalizio amicale e professionale alla figura di Jella Lepman²¹, con l'avvio del progetto bibliotecario i testi dell'autore furono inseriti nel catalogo della biblioteca monacense. Nonostante questo, entrambi gli autori, lungi dall'assumere posizioni autoreferenziali, accoglievano di buon grado i pareri dei frequentatori più affezionati all'IJB, i quali a loro volta si sentivano liberi di esprimersi anche negativamente sull'opera degli autori, nell'ottica di un confronto empatico e reciproco.

3. Per la formazione di un pensiero critico: le discussioni di gruppo sui libri

La seconda iniziativa avviata all'interno dell'IJB per favorire l'attiva partecipazione dei giovani fa riferimento all'organizzazione di gruppi di discussione sui libri letti. In questo caso i verbali venivano stilati durante gli incontri dai collaboratori adulti della biblioteca, i quali si impegnavano a trascrivere fedelmente quanto emergeva nel corso dell'incontro.

Ogni documento conservato all'interno del faldone riporta la data, il nome del bibliotecario conduttore, il numero e il nome dei partecipanti (suddivisi in due gruppi: dai 9 ai 14 anni e dai 14 ai 18 anni), l'eventuale ospite (autore o illustratore), il titolo del libro letto e le eventuali edizioni straniere con le quali

²⁰ Ivi, doc. 5 (parte 1 di 2).

²¹ Per una disamina più approfondita sul legame intercorso tra i due autori si rimanda all'articolo di A. Bode, *Erich Kästner, Jella Lepman und die Internationale Jugendbibliothek München*, «Report Internationale Jugendbibliothek», 17, 1, 1999, pp. 5-11.

si effettuava un confronto critico²². I libri proposti erano per la maggior parte classici della letteratura tedesca o straniera.

Per accedere al gruppo di lettura era necessario che il giovane avesse terminato o quantomeno iniziato la lettura del testo. Ogni incontro prevedeva l'analisi dei personaggi, un confronto sulle vicende della storia che maggiormente avevano colpito l'immaginario dei lettori, l'analisi delle illustrazioni, molto spesso mettendo a confronto quelle di edizioni diverse e facendo emergere la diversità dello stile dei vari illustratori in base al paese di provenienza, un lavoro di critica sulle varie versioni tradotte e sui possibili ulteriori riferimenti letterari contenuti nel testo.

Ai fini della presente disamina, tra le varie relazioni analizzate risulta particolarmente significativa quella dedicata all'analisi del testo *Le avventure di Pinocchio*. Il gruppo di discussione si riunì in diverse giornate ed era composto da un totale 6 partecipanti²³. Il terzo incontro vide la partecipazione del pedagogista, professore e illustratore tedesco Alfred Zacharias (1901-1998) per aver illustrato con xilografie a colori la traduzione tedesca dell'opera collodiana, *Purzels Abenteuer*²⁴, del 1949 (Fig. 1). Accanto all'opera tedesca furono analizzate le illustrazioni e alcuni passaggi di altre undici edizioni²⁵. La riflessione condotta all'interno degli incontri si muoveva su molteplici livelli interpretativi che spaziavano dall'analisi letteraria a quella linguistica²⁶ per approdare allo studio delle diverse tecniche pittoriche. Ogni partecipante ave-

²² Nell'immediato dopoguerra, molti bambini risiedevano fuori dalla Germania ma soggiornarono a Monaco di Baviera insieme ai genitori per un periodo temporaneo. Il patrimonio bibliografico internazionale della biblioteca giocò un ruolo chiave anche per loro, in quanto favorì realmente il dialogo e il confronto tra culture attraverso i libri.

²³ Le relazioni analizzate fanno riferimento agli incontri del 10 novembre e del 17 novembre del 1952. Durante il primo incontro parteciparono quattro ragazze e due ragazzi: Inge Grashey, Erika Prahl, Petra Purmann, Rose Heidrun, Walter Grashey, Rolf Kessler. Durante il secondo incontro, si riunirono tre ragazze e tre ragazzi: Erika Prahl, Karin Schlote, Rose Heidrun, Walter Grashey, Rolf Kessler, Frank Schneider. Dall'archivio storico dell'International Youth Library Foundation, *Oggetto: Rezensionen der IJB-Buchdiskussionsgruppen, Rundfunksendungen mit den Diskussionsgruppen, Data: 1950-1955, Posizione archivistica: 46.0195, doc. 102-104 (parte 1 di 2)*.

²⁴ Cfr. C. Collodi, *Purzels Abenteuer. Die Geschichte vom Pinocchio*, Monaco di Baviera, Kurt Desch, 1949.

²⁵ Nello specifico, durante l'incontro del 10 novembre vennero esaminate tre opere italiane e tre tedesche. Nel primo caso gli illustratori erano Fiorenzo Faorzi, Nicola Cupaiuolo e Gino Parenti, mentre gli illustratori tedeschi Wolfgang Felten, Gerhard Klaus e, per l'appunto, Alfred Zacharias. In occasione dell'incontro del 17 novembre, invece, il confronto è stato effettuato su alcune edizioni straniere dell'opera collodiana, provenienti da Spagna, Francia, Inghilterra, Austria e America. Dall'archivio storico dell'International Youth Library Foundation, *Oggetto: Rezensionen der IJB-Buchdiskussionsgruppen, Rundfunksendungen mit den Diskussionsgruppen, Data: 1950-1955, Posizione archivistica: 46.0195, doc. 102-104 (parte 1 di 2)*.

²⁶ La relazione presa in esame riporta, ad esempio, il confronto effettuato in merito alla traduzione del nome del protagonista dell'opera, Pinocchio. Secondo i giovani partecipanti, infatti, dopo averne scoperto il significato, il nome doveva restare invariato, poiché le varie traduzioni incontrate (*Pinolo, Pigna, Frugoletto*), non erano abbastanza evocative. *Ibid.*

va la possibilità di offrire il proprio contributo su tutti gli aspetti ed esso veniva trascritto fedelmente dal bibliotecario coinvolto.

Il confronto critico effettuato non si esauriva nella semplice discussione, ma trovava successivamente altri spazi di affermazione: fu un esempio significativo l'atelier di pittura della biblioteca, dove il segno grafico, il tratto e l'uso del colore completavano, integravano o sostituivano l'espressività verbale attraverso la rappresentazione pittorica di quanto letto; ma anche l'iniziativa, fortemente voluta dalla Lepman, di trasmettere in diretta radio le discussioni che si tenevano presso la biblioteca²⁷, offrendo ai più giovani nuovi canali di espressione che superassero i confini della biblioteca, per giungere all'intera comunità di cui potevano essere parte attiva.

In questo senso la biblioteca diventava uno spazio in cui attivare liberamente e democraticamente un confronto sulle letture e sulla propria esperienza di lettore, attingendo inevitabilmente anche alla storia personale e andando oltre la semplice e più tradizionale trasmissione di saperi. Si avviavano veri e propri processi di condivisione e partecipazione con finalità civili e culturali.

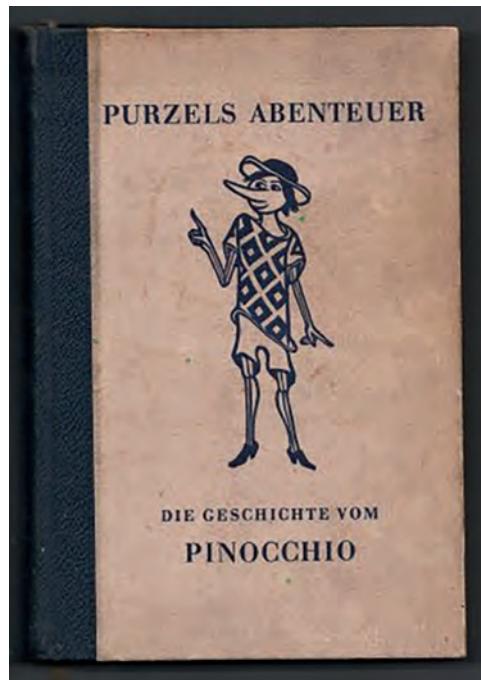


Fig. 1. Edizione de *Le avventure di Pinocchio* illustrata da Alfred Zacharias del 1949

²⁷ Questo aspetto è testimoniato anche da una fotografia del 1953 conservata presso l'archivio che ritrae la scrittrice Erika Mann, figlia di Thomas Mann, impegnata in una discussione di gruppo con i giovani lettori della biblioteca, affiancata dalla giornalista radiofonica Hildegard Hain della radio giovanile della Bayerischer Rundfunk mentre regista in diretta l'incontro. Secondo le diverse fonti analizzate, Erika Mann (1905-1969), come Erich Kästner, era legata da una solida amicizia a Jella Lepman e partecipava attivamente alle iniziative portate avanti dall'IJB, in particolare quelle rivolte ai ragazzi. Dall'archivio storico dell'International Youth Library Foundation, Oggetto: Fotoalbum "International Youth Library", Data: 1949-1956, Posizione archivistica: 46.1156.

4. Voci bambine in dialogo con la *Public History of Education*: possibili itinerari di sviluppo

L'aver riportato alla luce alcune di queste testimonianze infantili scritte e orali, con la dovuta cautela nell'analizzarle, ha permesso di ampliare l'asse di attenzione da una valutazione critica adulta attorno alla produzione letteraria per ragazzi a una valorizzazione del pensiero critico giovanile esistente e ai processi formativi volti a favorire lo sviluppo di tale pensiero, intercettando la riflessione più generale relativa all'evoluzione storica della letteratura per l'infanzia.

Di conseguenza, il dialogo che tali fonti potrebbero instaurare con la *Public History of Education* è particolarmente significativo e potrebbe svilupparsi lungo due filoni paralleli.

Innanzitutto, dal punto di vista della fruibilità del materiale archivistico per la biblioteca stessa, vissuta non solo come semplice spazio di conservazione, ma come luogo di partecipazione e condivisione in cui si creano ponti esperienziali con il territorio²⁸. Su tale versante le “voci di lettori bambini” del secolo passato potrebbero oggi tornare a parlare per mezzo di una loro valorizzazione pubblica, attraverso, per esempio, l'organizzazione di mostre tematiche e bibliografiche. Potrebbero essere esposti documenti d'archivio, opuscoli, fotografie che caratterizzarono le diverse fasi della storia del progetto di educazione alla lettura, evidenziandone le figure centrali che vi collaborarono e riportando alla luce edizioni ormai dimenticate e nomi di artisti rimasti per lungo tempo nell'ombra (Fig. 2).

La possibilità di disporre di un patrimonio bibliografico multilingue da parte della biblioteca tedesca può ancora oggi favorire un confronto tra edizioni passate per valutare il processo di diffusione di un'opera letteraria e le eventuali influenze scaturite dalla traduzione e dalla trasposizione dell'opera in contesti differenti da quelli di origine. In questo modo il libro potrebbe qualificarsi come dispositivo vivente e come oggetto culturale depositario di molteplici possibilità educative, relative al contenuto trasmesso, al contesto storico e sociale di appartenenza e al processo creativo messo in atto dall'autore.

Questo processo potrebbe inoltre restituire alla comunità attuale storie dimenticate, grazie all'intreccio con la ricerca idiografica sui singoli lettori, contribuendo a tracciare vissuti infantili del secolo scorso e riportandone alla luce l'identità, gli interessi e i gusti di lettura. Tra i vari documenti analizzati, infatti, ci sono diversi passaggi in cui affiorano tracce biografiche e

²⁸ L'individuazione delle biblioteche come uno degli enti che interagiscono per eccellenza con la *Public History* è un punto fondamentale all'interno del Manifesto della *Public History of Education*, poiché permette a quest'ultima di interfacciarsi più facilmente con la comunità e insediarci e svilupparsi nel territorio. Cfr. Bandini, *Public History of Education. A Brief introduction*, cit., p. 51.

vissuti personali dei giovani lettori²⁹ e il Manifesto della *Public History of Education* sottolinea l'importanza della microstoria e della memoria autobiografica come fonti privilegiate per favorire la riflessività e ampliare l'arco di conoscenze proprie dei saperi storici³⁰.

Secondariamente, si ritiene che tali fonti consentano di attivare un processo di ricostruzione storica della letteratura per l'infanzia, grazie al loro carattere poliedrico che permette di indagare la storia delle biblioteche, dell'illustrazione e dell'editoria per ragazzi. In tal senso, esse potrebbero diventare uno strumento utile per la formazione di bibliotecari, educatori o insegnanti, sia a livello universitario, sia nei diversi ambiti relativi alla formazione continua.

Oltre a fornire spunti di riflessione utili per coloro che desiderano allargare la proposta di educazione alla lettura a scuola o in biblioteca, sono un valido strumento per l'elaborazione di un pensiero critico sulla disciplina e contribuiscono alla formazione di un "pensare storico"³¹ ormai indispensabile al mestiere di educatore, anche nel campo della letteratura per l'infanzia. L'analisi delle fonti da parte di un pubblico non specialistico o accademico favorirà un dialogo tra passato e presente che non avviene in maniera unidirezionale, dove il libro di storia è il solo mezzo per l'acquisizione di conoscenze storiche, ma in modo esperienziale e costruttivo,



Fig. 2. Illustrazione di Nicola Cupaiuolo per l'opera *Pinocchio* (Venezia, Montuoro, 1945)

²⁹ Nel verbale del 1952, ad esempio, relativo alla lettura dell'opere *Le avventure di Pinocchio*, diversi bambini dichiaravano di conoscere un'altra storia di burattini simili a Pinocchio in versione inglese, ovvero Punch and Judy. Si trattava di due maschere inglesi utilizzate nel teatro dei burattini e ampiamente diffuse anche in Germania. Alcuni dei bambini presenti affermavano di giocare frequentemente con i due personaggi e di possedere addirittura le scenografie dello spettacolo in versione ridotta. Dall'archivio storico dell'International Youth Library Foundation, Oggetto: Rezensionen der IJB-Buchdiskussionsgruppen, Rundfunksendungen mit den Diskussionsgruppen, Data: 1950-1955, Posizione archivistica: 46.0195, doc. 102-104 (parte 1 di 2).

³⁰ Cfr. Bandini, *Public History of Education. A Brief introduction*, cit., p. 51.

³¹ Sull'importanza della formazione dell'*historical thinking* per le professioni educative si rinvia a L. Salvarani, *Paradigmi storiografici per insegnare la storia dell'educazione: riflessioni da una pratica di Public History*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, pp. 55-64.

riscoprendo le infinite possibilità di ricostruzione del passato storico anche in relazione alla letteratura per l'infanzia.

5. Conclusioni

Come ci dice Beatrice Baruffini nel frammento posto in esergo, l'infanzia sa e può farsi testimone del presente insieme all'adulto. Allo stesso tempo, però, infanzie passate possono tornare oggi a parlare grazie alla riscoperta di alcune tracce infantili sommerse dallo scorrere del tempo. Passato e presente possono così dialogare tra loro in modo dinamico e generativo, poiché guardare a ciò che è avvenuto permette di prefigurare i processi di cambiamento in essere e futuri. La ricerca storica nell'ambito della letteratura per l'infanzia, in particolare, può dar luogo a nuovi e diversi percorsi di indagine in cui l'infanzia diviene protagonista e assume una valenza proattiva che si irradia nel futuro per la costruzione identitaria della società.

Queste categorie di riferimento emergono chiaramente nello sforzo di Jella Lepman e del personale coinvolto all'interno dell'Internationale Jugendbibliothek nel dare attuazione a un'idea di educazione alla lettura come valore democratico attraverso la promozione del dialogo e del confronto, l'apertura al territorio e la valorizzazione dei vissuti personali dei lettori bambini. Nel corso dello studio si sono prese in esame recensioni scritte dai bambini, relazioni di bibliotecari, corrispondenze, fotografie che consentono di ricostruire una storia nella quale hanno piena cittadinanza tutte le figure coinvolte nella vita della biblioteca: bibliotecari, scrittori, illustratori, ma soprattutto i giovani lettori. Il paradigma della Public History è particolarmente predisposto ad essere applicato in una simile ricerca. Il percorso espositivo ipotizzato potrebbe essere fruibile da diverse tipologie di pubblico e potrebbe restituire alla comunità educante e alle giovani generazioni autori e opere del passato, oltre a rappresentare un'occasione di comprensione di un'epoca e di una società attraverso la riscoperta di storie a rischio di dispersione e oblio e difficilmente rinvenibili all'interno della Storia.

Inoltre, figure professionali in divenire come quella del bibliotecario, dell'educatore o dell'insegnante (in formazione o in servizio), potrebbero scorgere nelle fonti in oggetto lo sviluppo dinamico del proprio ruolo nel corso del tempo, trasformando la percezione distorta dello studio del passato come semplice obbligo formativo in una possibilità per conoscere pratiche di educazione alla lettura ancora attuali perché in grado di offrire spunti di riflessione per il presente. Opere e autori che solitamente sono studiati nei manuali di letteratura per l'infanzia potrebbero riprendere vita nelle voci dei lettori del passato, restituendo visibilità a infanzie ordinarie che difficilmente troverebbero spazi di affermazione nei libri di testo.

Bibliografia

- Antonelli Q., Becchi E. (eds.), *Scritture bambine: testi infantili tra passato e presente*, Roma-Bari, Laterza, 1995.
- Bandini G., Oliviero S. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Baruffini B., *I dialoghi dell'infanzia*, Parma, Nuova Editrice Berti, 2023.
- Becchi E., *I bambini nella storia*, Roma-Bari, Laterza, 1994.
- Bode A., *Erich Kästner, Jella Lepman und die Internationale Jugendbibliothek München*, «Report Internationale Jugendbibliothek», 17, 1, 1999, pp. 5-11.
- Collodi C., *Pinocchio*, Venezia, Montuoro, 1945.
- Collodi C., *Purzels Abenteuer. Die Geschichte vom Pinocchio*, Monaco di Baviera, Kurt Desch, 1949.
- Fava S., *Orizzonti metodologici della ricerca sulla letteratura per l'infanzia in Italia*, «Pedagogia oggi», 18, 1, 2020, pp. 99-111.
- Fromm W., C. Haug, C. Raabe (eds.), *Jella Lepman. Journalistin, Autorin, Gründerin der Internationalen Jugendbibliothek. Eine Wiederentdeckung*, Monaco di Baviera, BUCH & media, 2024.
- Gumirato C., *La letteratura per l'infanzia nel secondo dopoguerra. Un ponte tra culture europee*, FrancoAngeli, Milano, 2023.
- Lepman J., *Come i bambini vedono il mondo*, Milano, Garzanti, 1972 (ed. orig. 1971).
- Lepman J., *A Thanksgiving journey for the children. Telling friends in the USA about the seven years' activities of the IYL*, Monaco di Baviera, International Youth Library, 1956.
- Lepman J., *Mission for the children: Winning friends for the International Youth Library in USA*, Monaco di Baviera, International Youth Library, 1948.

Claudia Matrella*

L’“Istituto Addolorata” tra *Citizen* e *Public History*

ABSTRACT: The purpose of this paper is to elucidate a Public History of Education project initiated at the University of Foggia whose aim is to preserve the historical educational heritage of which the city is a precious custodian. Specifically, the project’s object of investigation is the Addolorata Institute elementary school whose history has been reconstructed through the memories of former pupils who attended it. A process of co-construction of historical-educational knowledge was, thus, initiated, with the historian, former pupils and the entire citizenship as protagonists. The constant dialogue with the territory was the founding element of a historical-educational research which was carried out within a dialogical and fully *Public* dimension.

KEYWORDS: Public History of Education, Citizen History of Education, Memories, Oral Sources, School

Le ragioni di uno studio

Il presente contributo si innesta nel quadro di una ricerca storico-educativa di più ampio respiro, attualmente in corso nell’ambito del percorso dottorale presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università di Foggia, finalizzata a riscostruire le vicende che hanno interessato i Conservatori Femminili operanti nel territorio foggiano tra il XVIII e il XIX secolo e indiscussi protagonisti delle pratiche assistenziali riservate al genere femminile in Capitanata.

L’importante ruolo da essi svolto sotto il profilo assistenziale e educativo, però, mal si sposa con la mancata conoscenza, da parte tanto della comunità scientifica quanto di quella cittadina, delle lunghe ed alterne vicende che li hanno interessati. Infatti, la memoria dei Conservatori femminili è, oggi, conservata presso l’Archivio Storico cittadino e presso l’Archivio Diocesano, che custodiscono una cospicua mole di fonti di prima mano, per la maggior parte inediti, che sono oggetto di consultazione da parte di una ristretta comunità

* Claudia Matrella è dottoranda in Scienze della Formazione, dello Sviluppo e dell’Apprendimento presso l’Università degli Studi di Foggia, claudia.matrella@unifg.it.

di studiosi, per lo più non accademici. I saperi storici da questi divulgati non riescono ad oltrepassare i confini degli “addetti ai lavori”, ragion per cui il pubblico a cui essi sono destinati è estremamente ristretto. Questa “segregazione delle conoscenze” apre un vuoto nella memoria storica collettiva, con conseguente assenza di un’identità comunitaria contribuendo a rendere la storia dei Conservatori femminili una “storia privata” ad appannaggio di pochi.

Perché si è ritenuto importante uscire dall’impasse attuale? Dei tanti Conservatori femminili ce n’è uno che ha sfidato, e vinto, lo scorrere del tempo, facendo sì che le sue mura si erigano ancora oggi nel cuore del centro cittadino. Trattasi del “Conservatorio delle orfane di colera sotto il titolo dell’Addolorata”, comunemente denominato il “Conventino”. La Pia Opera, edificata con Rescritto Reale dell’8 marzo 1845, fu preposta prima all’accoglienza delle bambine orfane e, poi, adibita anche a scuola elementare, nel 1929. Le innumerevoli vicende di cui il Conventino è stato protagonista non hanno mai svilito la sua primordiale vocazione in virtù della quale è sorto, cioè, educare e istruire. La Pia Opera non ha mai abdicato al ruolo di “curatore dell’infanzia” e, nella sua tenacia, non lo fa neanche oggi. Infatti, nell’anno 2020 è stato sottoscritto un Protocollo d’Intesa tra l’Università degli Studi di Foggia e l’Azienda Pubblica di Servizi alla Persona “Istituto dell’Addolorata” (ASP), ente proprietario dell’Istituto, per il recupero funzionale e la concessione in comodato gratuito dello stesso al fine di fare spazio ad alcune strutture didattiche dell’Università. Il “Conventino”, dunque, ospiterà entro le sue mura, tra gli altri, gli studenti di Scienze della Formazione e di Scienze della Formazione Primaria.

Il luogo in cui un tempo veniva educata e istruita l’infanzia è destinato oggi a diventare uno spazio-tempo in cui ci si occuperà della formazione di coloro i quali saranno chiamati a educare e istruire quella stessa infanzia. Il fatto che l’Istituto dell’Addolorata si collochi entro una sorta di *continuum spazio-temporale* che non ne ha scalfito la “vocazione educativa” è il dato che ha ispirato la presente ricerca. È proprio in virtù di questo *continuum*, infatti, che si è ritenuto importante tessere e ricostruire le trame delle prassi educative vigenti all’interno dell’Istituto, nella consapevolezza che questa tipologia di saperi storici può fungere da potente strumento di formazione nelle professioni educative e di cura¹; professioni per la cui formazione è stato designato, oggi, proprio l’Istituto dell’Addolorata, luogo che diviene, dunque, ponte tra passato e presente; luogo che media tra vecchie e nuove forme dell’educare², che neces-

¹ G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, pp. 41-53.

² A. Cagnolati, B. De Serio, *La memoria delle “anziane” maestre. Ricercare radici per costruire storie*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, pp. 197-210.

sitano di essere svelate al fine di rintracciare possibili elementi di continuità e discontinuità. Questa operazione di disvelamento è stata resa possibile grazie al prezioso contributo dei diretti destinatari di quelle azioni educative sulla cui natura si sta indagando. Testimoni senza il cui aiuto nulla della presente ricerca avrebbe potuto realizzarsi.

La declinazione Public e Citizen di un progetto

Rispetto alla volontà di ricostruire la storia dei processi educativi e formativi vigenti all'interno del “Conventino”, il presente lavoro ha focalizzato l'attenzione su particolari coordinate temporali e spaziali. Le prime si riferiscono al periodo compreso tra gli anni Cinquanta e gli anni Settanta del Novecento; le seconde si riferiscono all'oggetto dell'indagine, vale a dire la scuola elementare operante all'interno dell'Istituto. Il volersi “muovere” entro tali coordinate è stata una scelta dettata dalla volontà di declinare la presente progettualità in chiave *Public e Citizen*; declinazione che la letteratura scientifica di riferimento ha aiutato ad inserire in una precisa cornice di senso che ha rappresentato il pilastro della presente proposta.

Il termine *Public* rimanda alla necessità di realizzare in maniera compiuta uno dei più grandi potenziali della *History of Education*, cioè il suo prestarsi a processi di co-costruzione di conoscenze, saperi e riflessioni³ attraverso l'attiva collaborazione dello storico con i testimoni oculari dell'evento che è oggetto di ricerca, i quali, nel nostro caso, sono gli ex-allievi che hanno frequentato la scuola elementare del “Conventino” entro le coordinate temporali indicate. Essi sono preziosi custodi di una memoria personale e collettiva che corre il rischio di disperdersi definitivamente se non salvata dalla dimenticanza.

Il termine *Citizen*, invece, rimanda alla necessità di coinvolgere attivamente tutti i cittadini interessati che, quindi, si lasciano coinvolgere, direttamente o indirettamente, nei processi atti a ricostruire un passato che li coinvolge personalmente⁴. Nel nostro caso la declinazione *Citizen* ha preso corpo attraverso il pieno coinvolgimento tanto degli ex-allievi, quanto degli studenti del corso di Laurea in Scienze della Formazione, Scienze Pedagogiche e di Scienze della Formazione Primaria e delle testate giornalistiche locali. È stato, così, possibile creare una fitta rete di connessioni tra diversi “attori”, tutti coinvolti in un processo di co-costruzione di saperi storico-educativi. Ogni attore ha giocato

³ Bandini, *Manifesto della Public History of Education*, cit.

⁴ C. Carpigiani, G. Gabrielli, *Tra ricerca storica, Citizen e Public History: il Centenario della scuola elementare Fortuzzi di Bologna*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, pp. 119-130.

il proprio ruolo in una o più fasi del progetto. Compito dello storico è stato quello di “coordinare” l’azione di ciascuno di essi.

Sulla realizzabilità della declinazione *Public* e *Citizen* della presente progettualità è stata riposta grande fiducia in ragione della presenza, nel territorio foggiano, di una nutrita comunità di ex-allievi della scuola elementare dell’Istituto Addolorata, che a più riprese ha manifestato, attraverso lo strumento dei *social*, il desiderio di recuperare le proprie radici e di condividere l’esperienza “di bambini” vissuta entro le mura di un istituto che per tanti anni si è occupato della loro istruzione e formazione. Si è resa tangibile, dunque, una domanda di storia e di memoria a cui la *Public History*, in generale, e la *Public History of Education*, nel caso specifico, può rispondere in virtù delle sue peculiari connotazioni identitarie.

Il bisogno di riappropriarsi del proprio passato, espresso da coloro che quel passato lo hanno intensamente vissuto e che temono possa essere fagocitato dal buio della dimenticanza, è stato intercettato ed accolto consentendo così di non far venir meno quella peculiare dimensione della “cura” entro la quale la *Public History of Education* può, e deve, agire, vale a dire, la cura dei bisogni sociali attraverso una connessione tra i saperi accademici e la società⁵.

Storia, memoria e fonti orali

La ricerca descritta in questo contributo rappresenta il tentativo di tradurre operativamente una ricerca storico-educativa che sia pienamente *Pubblica*, cioè che sia in grado di dialogare con e per il territorio e di collaborare con quest’ultimo. Per tal motivo ciascuna fase del progetto è stata pensata e realizzata entro una dimensione dialogica la cui “forma” è fornita dall’utilizzo delle fonti orali, essendo, queste ultime, di natura relazionale, perché co-costruite mediante l’interazione e lo scambio comunicativo che avviene tra il ricercatore e il campione di riferimento⁶. La prospettiva assunta, dunque, è una prospettiva “dal basso” finalizzata a porre al centro dell’indagine storico-educativa le narrazioni delle storie di vita scolastica degli ex-allievi della scuola elementare scandagliando nei remoti recessi della loro memoria in modo che essa possa incarnarsi, nel tempo presente, in storia.

La possibilità di tessere le sue trame avvalendosi dei ricordi memoriali ancora oggi non è scevra di dubbi e perplessità. Sebbene le pratiche di storia orale

⁵ G. Bandini, S. Oliviero, *Public History of Education: una proposta operativa per costruire una comunità educante*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, pp. IX-XII.

⁶ D. Celetti, E. Novello (eds.), *La didattica della storia attraverso le fonti orali*, Padova, Centro Studi Ettore Luccini, 2006.

siano riuscite a trovare una propria sistematizzazione prassica e metodologica, serpeggiano ancora, probabilmente, talune riserve circa l'attendibilità dei sapere storici, e storico-educativi nel caso specifico, che prendono corpo dall'uso delle fonti orali in virtù del loro essere considerate, talvolta, “fonti minori”. Certamente i ricordi, e le narrazioni autobiografiche che da esse scaturiscono, sono filtrate dalla soggettività, dall'interpretazione personale, dal tentativo di restituire una data immagine di sé per non tradire le aspettative e, finanche, dal presente. Distorsioni, dunque, che effettivamente possono far sorgere il dubbio che l'utilizzo di questa tipologia di fonti in ambito storiografico non sia pienamente in grado di restituire una narrazione del passato attendibile e scientificamente fondata. A questo discorso, peraltro lecito, occorrerebbe, però, che funga da contrappeso un discorso “altro” che rappresenta l'altra faccia della medaglia, per così dire. Di fronte al dubbio di una presunta “superiorità” scientifica delle fonti scritte rispetto a quelle orali occorrerebbe prendere in considerazione il fatto che le prime altro non sono che trascrizioni e formalizzazioni di momenti verbali; ragion per cui, ritenerle più autorevoli e credibili non è altro che frutto di un concetto di obiettività scientifica mal interpretato⁷. Inoltre, così come le carte d'archivio devono essere oggetto di un'analisi e di uno studio attento e rigoroso e, soprattutto, devono essere tra loro confrontate, lo stesso dicasi per le fonti orali. Come sottolineano Celetti e Novello

la verificabilità (...) del contenuto espresso dalla testimonianza non pone, nella sua sostanza, problemi diversi rispetto ad un analogo utilizzo delle fonti scritte. Essa, infatti, implica il necessario confronto con altre narrazioni, così come i documenti necessitano il confronto con altri prodotti sullo stesso argomento⁸.

Converrebbe, allora, focalizzare l'attenzione non tanto sulle caratteristiche intrinseche delle fonti, scritte e/o orali, quanto sul fatto che è necessario che entrambe debbano essere sottoposte ad un processo di analisi atto a verificarne l'attendibilità e l'utilizzabilità in quanto nessuna delle due tipologie di fonti è esente da distorsioni⁹.

Nella presente ricerca l'utilizzo delle narrazioni di vita scolastica è stato necessario non solo perché esse, per natura, si prestano all'attivazione di quei processi di co-costruzione delle conoscenze che connotano la dimensione “Pubblica” della *History of Education*, ma anche perché, se il fine del *Public Historian of Education* è salvaguardare il patrimonio storico-educativo, inteso tanto come insieme delle fonti materiali quanto delle fonti immateriali,

⁷ E. Franzina, *Merica! Merica! Emigrazione e colonizzazione nelle lettere dei contadini veneti e friulani in America Latina. 1876-1902*, Verona, Cierre, 1994.

⁸ D. Celetti, E. Novello (eds.), *La didattica della storia attraverso le fonti orali*, cit., p. 15.

⁹ L. Passerini, L. Scaraffia, *Didattica della storia e fonti orali*, «Rivista di Storia Contemporanea», 6, 4, 1977, pp. 602-610.

ecco allora che queste ultime, nelle vesti di “microstorie”, necessitano di essere raccontate, ascoltate e custodite.

Le storie di vita scolastica degli ex-allievi del «Conventino» sono sì storie raccontate, oggi, da adulti, ma vissute, ieri, da bambini e bambine. Storie di «vite minuscole»¹⁰ che veicolano parole in grado di rompere i «silenzii nell’educazione»¹¹ in modo da poter agire come potenti strumenti di riflessività¹² in coloro che, nello specifico gli studenti del Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università di Foggia, hanno intrapreso percorsi formativi che consentiranno loro di esercitare, un domani, la professione educativa e di cura. Infatti, indagare in che misura le forme dell’educare di cui interminabili file di bambini e bambine sono stati diretti destinatari abbiano influenzato il loro “modo” di “stare” nel mondo, le scelte di specifici percorsi di studio, le scelte in ambito professionale e finanche il loro essere padri e madri, si ritiene sia estremamente utile per gli studenti universitari che si sentono chiamati alla professione di cura. Ad essi viene data la possibilità di beneficiare di narrazioni che quasi mai entrano a far parte della storia ufficiale che, al contrario, le adombra.

La raccolta sistematica di memorie e racconti, attraverso uno strumento di indagine creato ad hoc, di cui si parlerà a breve, la comparazione tra le narrazioni prodotte, lo spoglio delle carte d’archivio in nostro possesso, atto a valutare l’attendibilità di quelle parti di narrazione che non attengono all’esperienza meramente soggettiva dell’intervistato, l’analisi degli oggetti pervenuti per gentile concessione degli ex-allievi (pagelle e fotografie in primis) sono tutti strumenti che hanno permesso di avviare un processo di ricostruzione storica in cui *storia e memoria*, il cui rapporto è stato a lungo dibattuto in ambito storiografico, sono state utilizzate in maniera congiunta accrescendo la qualità della comprensione storica delle prassi educative e formative vigenti all’interno della scuola elementare oggetto di studio della presente progettualità¹³.

Lo strumento di indagine

Scandagliare nei remoti recessi della memoria e far emergere quest’ultima sotto forma di narrazione non è certamente impresa semplice. Lo strumento di indagine che è parso essere il più idoneo allo scopo è stato l’intervista narrati-

¹⁰ P. Michon, *Storie minuscole*, Milano, Adelphi, 2016.

¹¹ F. Cambi, S. Ulivieri (eds.), *I silenzii nell’educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

¹² D. A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Farnham, Ashgate, 2013.

¹³ F. Lussana, *Vita religiosa e società tra XII e XIII secolo. Memoria e memorie nel dibattito storiografico*, «Studi Storici», 41, 4, 2000, pp. 1047-1081.

va (Tab. 1), vale a dire un'intervista semi-strutturata a risposta libera¹⁴. Essa, riprendendo le stesse parole di Robert Atkinson, si configura come un colloquio finalizzato alla *raccolta di storie*¹⁵ la cui narrazione è guidata e orientata attraverso l'utilizzo di un “canone” la cui strutturazione ha risposto anche alla necessità di “uniformare”¹⁶ le fonti raccolte in modo da poter comparare le varie narrazioni per verificare somiglianze e discrasie tra tutte le storie di vita scolastica che emergono. Sono stati, dunque, individuati degli *items* in grado sia di fungere da “linea guida” sia di definire specifiche parti dell'esistenza del soggetto¹⁷: “infanzia” e “scuola”. Ognuno di essi si suddivide, a sua volta, in *subitems* a cui afferiscono domande a risposta libera che servono ad affinare maggiormente la cognizione sui singoli *items*.

Per la finalità della nostra ricerca il secondo *item* è parso essere particolarmente importante. Quest'ultimo, infatti, tenta di sollecitare narrazioni tra le cui finalità sono da annoverare la ricostruzione storica delle pratiche didattiche, delle discipline d'insegnamento nonché del clima educativo che si respirava entro le mura di un Istituto considerato il “fiore all'occhiello” della città di Foggia nel periodo storico preso in esame.

Alla somministrazione dell'intervista precede, per ciascun intervistato, la sottoscrizione del modulo del consenso informato, appositamente strutturato, e la compilazione della scheda di identificazione¹⁸. Se l'intervistato accorda il proprio consenso l'intervista viene registrata e la traccia audio conservata in apposito archivio.

Particolare cura richiede la delicata fase di trascrizione dell'audio-intervista¹⁹: essa è guidata dalla necessità di manipolare il materiale audio prodotto il meno possibile rimanendo fedeli ad ogni singola parola pronunciata dall'intervistato. La trascrizione di una narrazione orale consente di rendere una *storia* visibile, permette di non “sporcare” la narrazione attraverso le opinioni personali del ricercatore e consente di evitare indebite generalizzazioni²⁰ che, lungi dall'accrescere la qualità della comprensione storica di un dato evento o fenomeno, di fatto la riducono. La trascrizione dell'audio intervista, ricorda Rosanna Cima, mette al riparo dalla tentazione delle semplificazioni che deformano e deturpano le storie²¹ sottraendole ad un'analisi storica rigorosa.

¹⁴ R. Atkinson, *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ Celetti, Novello (eds.), *La didattica della storia attraverso le fonti orali*, cit.

¹⁷ Cagnolati, De Serio, *La memoria delle “anziane” maestre. Ricercare radici per costruire storie*, cit.

¹⁸ Atkinson, *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, cit.

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ R. Cima, *Pratiche narrative per una pedagogia dell'invecchiare*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

²¹ *Ibid.*

Quando la fase di trascrizione è completata il testo prodotto viene riconsegnato all'intervistato, che è libero di modificarne, del tutto o in parte, il contenuto, apportare correzioni o aggiungere la descrizione di eventi o episodi riaffiorati alla memoria successivamente all'intervista.

<i>Item</i>	<i>Subitem</i>
1. Infanzia	1.1 Ricordi del luogo di nascita <ul style="list-style-type: none"> – Mi parli del luogo in cui è nato/a – Mi parli del luogo in cui è cresciuto/a (se diverso dal luogo di nascita) – Che ricordi ha del suo quartiere?
	1.2 Ricordi della famiglia <ul style="list-style-type: none"> – Da quanti componenti era composta? – Che tipo di lavoro svolgevano i suoi genitori? – Che relazione aveva con i suoi genitori? – Che relazione aveva con i suoi fratelli e/o sorelle? – Quale clima si respirava in famiglia?
2. Scuola	2.1 Gli spazi del Conventino e della scuola <ul style="list-style-type: none"> – Descriva gli ambienti del Conventino (es. di quanti piani si componeva, ciascun piano a cosa era riservato, ecc..) – Negli spazi riservati alla scuola elementare quante aule c'erano? – Le classi erano divise in maschili e femminili? – Descriva la sua aula (disposizione dei banchi, della cattedra, della lavagna...) 2.2 La routine scolastica e le attività <ul style="list-style-type: none"> – Ricorda come si svolgeva una tipica giornata scolastica? (Es. orario di ingresso in aula e di uscita, il momento dell'appello, il momento della ricreazione, ecc.) – La scuola elementare prevedeva anche l'attività pomeridiana di doposcuola? – Erano organizzate uscite didattiche? Se sì, ne ricorda qualcuna? – Gli/le insegnanti erano soliti organizzare le recite? Se sì, ne ricorda qualcuna? 2.3 La classe <ul style="list-style-type: none"> – La sua classe da quanti/e alunni/e era composta? Era maschile, femminile o mista? – Quale rapporto aveva con i suoi compagni di classe? Ha contatti, oggi, con alcuni di loro? – Aveva l'impressione che alle alunne “interne”, così definite, venisse riservato un trattamento differente rispetto a quelle esterne? (Es. erano escluse da alcune attività o, al contrario, erano più coinvolte? Si era più severi con loro?) 2.4 Corpo insegnante e clima educativo <ul style="list-style-type: none"> – Il corpo insegnante era esclusivamente femminile? – Il corpo insegnante era laico? – Quanti/e insegnanti aveva e cosa insegnavano? – Ricorda se ci fossero delle precise regole di comportamento da dover rispettare? – Attraverso quali metodi si educava? (es. coercizione, punizioni, dialogo, ecc.) – Quali valori venivano trasmessi? – Ricorda se regole e valori venivano accettati di buon grado o se c'era ribellione? – In caso di trasgressione delle regole, quali erano le punizioni?

	<ul style="list-style-type: none"> – Ricorda se gli/le insegnanti erano soliti trattare in modo differente le alunne “interne” e quelle “esterne”? – Ha mai fatto esperienza di un/una compagno/a di classe che è stato/a espulso/a dalla scuola? Ricorda il motivo?
	<p>2.5 Insegnamenti impartiti</p> <ul style="list-style-type: none"> – Quali insegnamenti erano impartiti? – Tra gli insegnamenti erano presenti i “lavori donnechi”? Se sì, quando e da chi erano impartiti? In cosa consistevano? – Le interrogazioni come si svolgevano? – Nel valutare gli apprendimenti ricorda se gli/le insegnanti erano particolarmente rigidi? – Quale era il sistema di valutazione? – Se si era impreparati gli/le insegnanti erano soliti/e infliggere punizioni? – Erano previsti corsi pomeridiani? Lei ne frequentava qualcuno? Se sì, quali erano e in cosa consistevano?

Tab. 1. L'intervista narrativa somministrata agli ex-allievi

Le fasi del progetto

Quattro le fasi del progetto. Nella prima fase ci si è impegnati in un paziente scavo archivistico finalizzato al recupero della documentazione, inerente all'arco temporale individuato, utile alla ricostruzione della storia della scuola elementare del “Conventino”.

Successivamente, ci si è occupati di intercettare gli ex-allievi. Avendo l'esigenza di individuarne il maggior numero possibile, in modo da raccogliere una mole di testimonianze tale da poter effettuare un'operazione di comparazione tra esse, si è scelto di chiedere la collaborazione delle testate giornalistiche locali. Esse, peraltro alquanto entusiaste di apprendere che il Dipartimento di Studi Umanistici si stesse prodigando per la realizzazione di un progetto di ricerca atto a valorizzare il patrimonio storico-educativo di cui la città di Foggia è preziosa custode, hanno pubblicato un comunicato stampa finalizzato tanto alla pubblicizzazione del progetto di ricerca quanto, e soprattutto, a lanciare un appello agli ex-allievi per invitarli a condividere le loro memorie scolastiche con i ricercatori dell'Università. All'interno del comunicato è stato indicato il recapito telefonico a cui far riferimento, un indirizzo email creato *ad hoc* e un link che rimanda ad una pagina *Facebook*, appositamente creata, che oggi funge da “comunità virtuale” degli ex-allievi. Il *feedback* ricevuto è stato positivo, infatti numerose sono le *mail* pervenute attraverso le quali gli ex-allievi hanno comunicato la propria disponibilità a prendere parte alla ricerca. Peraltro, un altro strumento di intercettazione, nato del tutto spontaneamente, è stato il cosiddetto “passa parola”. Molti intervistati, infatti, hanno messo in contatto il ricercatore con altri potenziali

testimoni, svolgendo la funzione di intermediari e allargando il numero delle fonti orali.

La seconda fase del progetto è una delle più delicate in quanto in essa si realizza quel processo di co-costruzione delle conoscenze mediante la somministrazione dell'intervista strutturata, che ha rappresentato il fine, il “cuore” del lavoro di ricerca sin dal momento della sua ideazione. Infatti, è stato proprio l'aver appreso della presenza sul territorio di una popolosa comunità di ex-allievi che ha indotto a formulare l'audace proposito di coinvolgerli attivamente in un percorso di *Public History of Education*, consapevoli del fatto che il patrimonio culturale di cui sono detentori rischia di disperdersi se non viene raccontato. In questa fase, la specificità della tipologia di pubblico attivamente coinvolto, vale a dire il suo essere stato fruitore delle prassi educative e didattiche oggetto dell'indagine, ha consentito di realizzare un vero e proprio percorso di “*History making*”²². Esso rappresenta il tentativo, tra gli altri, di decostruire lo stereotipo dei saperi storici intesi come saperi oggetto di una mera trasmissione e divulgazione la cui costruzione, peraltro, spetta solo ed unicamente allo storico che lavora in solitaria.

Predisporre un progetto di ricerca che individua nelle fonti orali e nelle memorie lo strumento di indagine d'elezione, richiede necessariamente all'*historian* di diventare un *public historian* e, dunque, di rinunciare al mero spoglio archivistico e di uscire dalla logica meramente divulgativa dei saperi perché questi diventino oggetto di processi di costruzione realizzati entro una dimensione dialogica e collaborativa. Dimensione che, in questa fase progettuale, assume le fattezze di un dialogo, tra il *public historian* e ciascun ex-allievo, guidato dall'intervista narrativa.

L'intervistato viene lasciato totalmente libero di “muoversi” e di farsi strada tra le sue memorie. Il “canone”, infatti, di cui l'intervista si compone, funge solo da “linea guida” per la verbalizzazione dei ricordi memoriali che riaffiorano. Spesso accade che, in virtù della libertà di cui gli intervistati godono e dell'emozione che sempre riaffiora quando si parla della propria infanzia, la “strada” venga smarrita e il focus dell'indagine perso. In tal caso è bene mantenere una postura che sia accogliente, che sappia ascoltare parole che possono apparire, a primo impatto, non utili ai fini della ricerca o di cui si fatica a rintracciare il nesso logico o qualsivoglia relazione di causa-effetto con quanto precedentemente esposto o con la domanda posta. Nel momento in cui si ha difficoltà a seguire i percorsi logici sottostanti narrazioni “poco chiare” è utile chiedere delucidazioni in merito, evitando di bloccare il flusso narrativo o, peggio ancora, veicolare il messaggio che quanto detto non interessa, anche perché nessuna narrazione è tanto inutile da dover essere gettata via. Al con-

²² L. Bertucelli, *La Public History in Italia. Metodologie, pratiche, obiettivi*, in P. Bertella Farnetti, L. Bertucelli, A. Botti (eds.), *Public History. Discussioni e pratiche*, Milano-Udine, Mimesis, p. 82.

tempo, però, è bene anche ricondurre gli intervistati sulla strada che è stata preventivamente tracciata dalla strutturazione delle “domande-stimolo” o attraverso i ricordi materiali che spesso si è soliti portare con sé, quali fotografie, pagelle, quaderni e libri.

La prima e la seconda fase poc’anzi delucidate, sono state descritte come se fossero momenti tra loro disgiunti; nella pratica, però, così non è, in quanto esse si realizzano parallelamente. Peraltro, entrambe sono in corso di svolgimento.

La terza fase, che ci si sta apprestando a predisporre e il cui avvio è previsto per la seconda decade di febbraio, consisterà in una sorta di colloquio “a più voci”. Gli ex-allievi del “Conventino” incontreranno gli studenti e le studentesse dei corsi di laurea in Scienze della Formazione, Scienze della Formazione Primaria e Scienze Pedagogiche del Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università di Foggia all’interno di un “luogo” predisposto *ad hoc* che si è definito “*Laboratorio della Parola*”²³.

Trattasi di 2-3 incontri durante i quali gli studenti potranno approcciarsi allo strumento dell’intervista narrativa per la raccolta di storie e di servirsene per poter beneficiare dell’ascolto delle narrazioni degli ex-allievi. Il verbo utilizzato, “beneficiare”, non è a caso. Ascoltare il patrimonio delle storie “comuni”, di quelle storie “altre” che spesso non trovano spazio nei manuali e nei libri di storia, consente di esercitare il pensiero critico, di raffrontare pratiche educative passate e future e di fungere da potente strumento di formazione, soprattutto quando le narrazioni lasciano intravedere antiche ferite e le parole lasciano presagire che, probabilmente, chi le sta proferendo non ha fatto esperienza della *cura*, ecco che ancor di più quelle narrazioni diventano strumenti pedagogici²⁴ in grado di rendere maggiormente sensibili le future generazioni dei professionisti della cura circa ciò che effettivamente è *Cura* da ciò che non lo è.

Conclusa la fase progettuale dei “*Laboratori della Parola*” si procederà all’allestimento del “*Laboratorio di Storia dell’Educazione*”, la quarta fase del progetto, che consentirà agli studenti di cimentarsi in un’opera di ricostruzione della storia della scuola elementare, e delle sue prassi educative, attraverso l’analisi e la comparazione delle trascrizioni di ogni singola intervista raccolta nonché attraverso l’analisi delle fonti materiali e della documentazione archivistica preventivamente individuata dallo storico.

Il laboratorio intende, sostanzialmente, trasformare l’aula universitaria in un piccolo archivio nel quale gli studenti saranno invitati a vestire i panni dello storico e a cimentarsi nell’analisi e nell’interpretazione delle fonti materiali e immateriali.

²³ Cima, *Pratiche narrative per una pedagogia dell’invecchiare*, cit.

²⁴ Cagnolati, De Serio, *La memoria delle “anziane” maestre. Ricercare radici per costruire storie*, cit.

Anche questa fase richiede particolare attenzione nella sua progettazione e strutturazione in virtù del peculiare fine che si propone di raggiungere, vale a dire quello di avvicinare gli studenti del corso di Laurea in Scienze della Formazione, Scienze Pedagogiche e di Scienze della Formazione Primaria alla ricerca storico-educativa. La necessità che si realizzi questo avvicinamento risiede nella convinzione che sia necessario lo sviluppo di un dialogo e di una collaborazione tra la storia dell'educazione e le professioni educative²⁵, in quanto la prima gioca un ruolo tutt'altro che irrilevante nella formazione di educatori, pedagogisti, maestri e maestre. Peraltro, spesso si riscontra che negli studenti non ci sia un interesse primario per le discipline storiche e storico-educative²⁶. Si ritiene importante, invece, per le ragioni esposte sopra, tentare di accendere questo interesse e utilizzarne, per tale scopo, una didattica attiva che consenta agli studenti di essere pienamente coinvolti nei processi di costruzione dei saperi storici, e non semplici fruitori passivi di questi ultimi.

Le conoscenze che sono state co-costruite e interpretate dalla collaborazione attiva dei ricercatori, degli studenti e degli ex-allievi della scuola elementare dell'Istituto Addolorata saranno poi divulgate in occasione di un convegno organizzato dal Dipartimento di Studi Umanistici, il cui pubblico sarà rappresentato tanto dalla comunità accademica quanto da quella cittadina. Il convegno che si intende organizzare vuole essere il compimento di un percorso di *History of Education* capace di essere pienamente *Pubblico*, nonché di uscire dalla dinamica della “segregazione dei saperi”.

Bibliografia

- Atkinson R., *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002.
- Bandini G., Olivero S. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Bertella Farnetti P., Bertucelli L., Botti A. (eds.), *Public History. Discussioni e pratiche*, Milano-Udine, Mimesis, 2017.
- Cambi F., Olivieri S. (eds.), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- Celetti D., Novello E. (eds.), *La didattica della storia attraverso le fonti orali*, Padova, Centro Studi Ettore Luccini, 2006.
- Cima R., *Pratiche narrative per una pedagogia dell'invecchiare*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

²⁵ Bandini, *Manifesto della Public History of Education*, cit.

²⁶ Ivi.

- Franzina E., *Merica! Merica! Emigrazione e colonizzazione nelle lettere dei contadini veneti e friulani in America Latina. 1876-1902*, Verona, Cierre, 1994.
- F. Lussana, *Vita religiosa e società tra XII e XIII secolo. Memoria e memorie nel dibattito storiografico*, «Studi Storici», 41, 4, 2000, pp. 1047-1081.
- Michon P., *Storie minuscole*, Milano, Adelphi, 2016.
- Passerini L., Scaraffia L., *Didattica della storia e fonti orali*, «Rivista di Storia Contemporanea», 6, 4, 1977, pp. 602-610.
- Schön D. A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Farnham, Ashgate, 2013.

Ilaria Mattioni*, Thomas Pololi**

Il quaderno di scuola: un efficace strumento di *Public History of Education****

ABSTRACT: Between the 19th and 20th centuries School Exercise Books became important tools for learning (reading and counting). Today Notebooks are considered a significant source for the History of Education, but they can also be used as tools for *Public History of Education*. The essay examines two cases. In the first, teacher Celestina Rossi's exercise books (school year 1924-25) – accidentally found – represent the life of a small school in Emilia Romagna. These Notebooks were transformed into a book, a theatrical drama and educational walks. The second case, instead, concerns the NPO Quaderni Aperti, founded by Anna Teresa Ronchi and Thomas Pololi in 2014. The organisation uses the contents of an archive of about 2500 notebooks coming from 36 countries (Exercise Books Archive / Archivio dei Quaderni di Scuola), built through a participatory approach to develop different kinds of projects, the most important of which is the Museum of Children's Notebooks.

KEYWORDS: School Exercise Book, Public History of Education, Archive, Museum, Notebook

1. Premessa

Tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, in seguito all'obbligatorietà dell'istruzione elementare sancita dalla legislazione italiana e tesa a sconfiggere l'analfabetismo ancora presente, il quaderno ha acquisito quello stretto legame con l'aula scolastica che ancora oggi lo caratterizza. In una

* Ilaria Mattioni è Professoressa di Storia dell'educazione e della letteratura per l'infanzia presso l'Università degli Studi di Torino. Fra i temi di ricerca da lei approfonditi possono essere ricordati la storia dei periodici per ragazzi nel Novecento, l'educazione femminile fra XIX e XX secolo, l'evoluzione storica dei giocattoli e la loro valenza educativa. ORCID: 0000-0002-7259-9791, ilaria.mattioni@unito.it.

** Thomas Pololi è socio co-fondatore dell'associazione di promozione sociale Quaderni Aperti APS-ETS, di cui coordina i progetti. Si è occupato della progettazione e della curatela del Museo dei Quaderni di Scuola.

*** L'articolo è frutto di un lavoro di ricerca condiviso, ma nello specifico la premessa, il par. 2 e la conclusione sono opera di I. Mattioni, mentre il par. 3 è di T. Pololi.

società che andava abbandonando l'oralità per abbracciare una modernità in cui la parola scritta diventava strumento indispensabile di conoscenza, il quaderno vide la sua fioritura come supporto per l'apprendimento dello scrivere e del far di conto.

Prima di affrontare quello che è il nucleo centrale del presente contributo, l'analisi cioè del quaderno scolastico come strumento di *Public History of Education*, appare necessario indicare quando è possibile iniziare a parlare di quaderni di scuola nel senso di materiale edito e codificato. In precedenza, infatti, il quaderno era composto da un numero impreciso di fogli di carta, spesso piegati a metà dagli stessi studenti e poi da loro rilegati manualmente a filo rete, senza che il formato e la morfologia interna (rigatura o quadrettatura) venissero standardizzati¹. Per indicare tale supporto alla scrittura può essere utile avvalersi del termine convenzionalmente accolto di “proto-quaderno”.

A cavallo fra i secoli XIX e XX, con la scolarizzazione obbligatoria, in Italia il quaderno si trasformò da utensile elitario maneggiato dai professionisti della scrittura o dai rampolli delle classi abbienti in accessorio di uso comune utilizzato dai figli del popolo per l'apprendimento dei rudimenti dello scrivere e del far di conto². Di contro a un bisogno di massa, la costruzione domestica dei quaderni si dimostrò insufficiente. Tali supporti di scrittura si rendevano infatti necessari in grande quantità e a un costo che potesse essere corrisposto anche dagli strati più poveri della popolazione, proprio quegli strati sociali che già non avevano visto sempre con favore il dover mandare i figli a scuola, sacrificando il reddito che proveniva dal lavoro infantile.

Il progresso tecnologico dell'industria cartaria di quegli anni venne incontro alle nuove esigenze e favorì, indubbiamente, la fabbricazione in serie di quaderni scolastici a costo contenuto, con una loro immissione massiva sul mercato. Una produzione, tuttavia, non necessariamente industriale. In un primo momento, infatti, le ditte produttrici di quaderni risultarono essere cartolerie, legatorie e tipografie che utilizzavano piuttosto una modalità artigianale a fornitura locale. Solo in una seconda fase, a partire dagli anni Venti del Novecento, la produzione dei quaderni scolastici divenne appannaggio di grandi imprese commerciali, con una distribuzione a livello nazionale che sfruttava la rete dei commercianti al dettaglio, ma anche con un assoggettamento a una normativa specifica attinente a fabbricazione, vendita e distribuzione. Questo processo di industrializzazione condusse a una standardizzazione dei formati e a una codificazione morfologica della fascicolazione interna (rigatura o quadrettatura) che portò sempre più il quaderno ad assumere l'aspetto strutturale che mantiene ancora oggi³.

¹ J. Meda, *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola fra XIX e XX secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2016, pp. 65-66.

² Ivi, p. 67.

³ Ivi, pp. 68-70.

2. Il quaderno scolastico e la Public History of Education

Sebbene a lungo ignorati dalle istituzioni preposte alla conservazione e alla trasmissione del patrimonio documentario, i quaderni di scuola sono stati riconsiderati come importante fonte storica con l'avvio del nuovo millennio grazie a riflessioni nazionali e internazionali⁴ che hanno visto coinvolti numerosi studiosi (si pensi a A.M. Chartier, A. Viñao Frago, A. Castillo Gomez, Q. Antonelli, E. Becchi, D. Montino, J. Meda). Il quaderno, infatti, appare come fonte duttile che permette di indagare la storia dell'educazione ma anche quella dell'editoria scolastica, dell'illustrazione per l'infanzia, delle scritture bambine, della scuola. Ad esempio, una comparazione fra quaderni di epoche differenti di una medesima nazione può spiegare come si è evoluta (o involuta) la didattica, mentre un confronto transnazionale può fornirci un quadro di difformità o analogie in una prospettiva di storia dell'istruzione comparata.

È possibile domandarsi, ora, l'importanza che la riflessione sul quaderno scolastico ha rivestito e riveste all'interno della storia dell'educazione. Il riconoscimento del quaderno come parte fondamentale del patrimonio storico-educativo a partire dai primi anni del Duemila è dimostrato dal progetto avviato nel 2002 dall'archivio storico dell'Istituto nazionale di documentazione per l'innovazione e la ricerca educativa (INDIRE). L'Istituto ha infatti intrapreso un programma di riordino, inventariazione e archiviazione dei documenti contenuti all'interno del Fondo materiali scolastici, costituito da quaderni e altre tipologie di elaborati didattici frutto di una paziente opera di raccolta svoltasi fra gli anni Trenta e Sessanta del Novecento. Il nuovo secolo ha inoltre assistito alla pianificazione di numerosi convegni e seminari sui quaderni scolastici come fonte storica che, per brevità, non è possibile elencare in modo integrale. Se ne ricordano, tuttavia, due di particolare significatività. Il primo è il convegno internazionale organizzato nel 2007 dall'Università degli Studi di Macerata e intitolato *Quaderni di scuola. Una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento*. Articolato in sessioni parallele, il convegno ha analizzato il quaderno scolastico da diverse

⁴ Per un approfondimento, oltre ai testi citati nelle note, cfr. L. Revelli (ed.), *Scritture scolastiche dall'Unità ai giorni nostri: studi e testimonianze*, Roma, Aracne, 2012; J. Meda, A.M. Badanelli (eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Macerata, eum, 2013; E. Bottura, *Quadernisti e quaderni di scuola*, Pegognaga, Ed. Museo Vorrei volare, 2021; A.M. Chartier, *L'école et l'écriture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de l'écriture*, Paris, Retz, 2022; A.M. Chartier, *Travaux d'élèves et cahiers scolaire: l'histoire de l'éducation du côté des pratiques*, in *Etnohistoria de la Escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación (Burgos, 18-21 de junio de 2003)*, Burgos, Universidad de Burgos – Sociedad Española de Historia de la Educación, 2003; A. Viñao Frago, *Los cuadernos escolares como fuente histórica: aspectos metodológicos y historiográficos*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 13, 2006, pp. 17-36; A. Castillo Gómez, V. Sierra Blas (eds.), *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX-XX)*, Gijón, Trea, 2008.

angolazioni mettendone in luce le varie tipologie (di brutta, di bella copia, a righe, a quadretti), gli aspetti editoriali e commerciali, le modalità di catalogazione, l'evoluzione delle scritture in esso contenute. Fra i momenti di studio e riflessione sullo strumento scolastico in oggetto, merita poi di essere ricordato il seminario organizzato nel maggio del 2023 dalla professoressa Anna Debè presso il Dipartimento di Pedagogia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Piacenza e intitolato *Il quaderno di scuola tra storia e narrazione*, seminario aperto a chiunque fosse interessato alla molteplicità degli utilizzi delle testimonianze conservate nei quaderni di scuola. Quest'ultimo evento è risultato di particolare interesse proprio per l'attenzione conferita alla *Public History*.

I quaderni come fonti di un passato più o meno prossimo, infatti, possono divenire validi divulgatori di storia, facendosi ponte fra la microstoria del vissuto degli alunni e dei loro docenti e la macrostoria che entra – a volte di prepotenza – fra le loro pagine. A titolo esemplificativo, ma gli esempi potrebbero essere molteplici, può essere preso in esame il Ventennio fascista⁵. Già nel 1923 il regime aveva fondato l'Ente nazionale per le forniture scolastiche, attraverso il quale era entrato con decisione nel mercato scolastico con la malcelata intenzione di sopprimerne la libera concorrenza e «dar vita a un sistema produttivo a diretta partecipazione statale, ideologicamente ortodosso, in grado di assolvere alle proprie esigenze propagandistiche»⁶. Sebbene il fascismo, a differenza di quanto sarebbe accaduto con i diari e i libri di testo, non riuscisse a prescrivere «quaderni di Stato», nel 1926 l'Ente creò e distribuì una serie intitolata *Quaderno per la battaglia del grano*, i cui soggetti delle copertine erano stati scelti da Mussolini. Le immagini erano accompagnate da didascalie che avrebbero permesso al docente di farne argomento di lezione. La pressione sui produttori di quaderni scolastici fu tale che, nel timore che venisse imposto un *Quaderno unico di Stato*, molti iniziarono a inserire nella loro produzione collane che si conformavano alle campagne care al regime, all'esaltazione della figura del duce o alla celebrazione dell'Opera Nazionale Balilla⁷. I quaderni si gravavano, dunque, di un marcato carico propagandistico sia per le copertine sia per i contenuti, in cui temi ed esercizi assumevano una funzione politica, ponendosi come tramite tra l'ideologia del regime e gli alunni⁸.

Le copertine dei quaderni scolastici, con le loro immagini colorate e d'impatto ma nello stesso tempo elementari e di facile interpretazione, vennero utilizzate massicciamente in una prassi pedagogico-educativa per colpire l'attenzione degli alunni e conquistarli al fascismo⁹. L'autarchia, ad esempio, fu

⁵ Cfr. L. Marella, *I quaderni del Duce: tra immagine e parola*, Manduria, Barbieri, 1995.

⁶ Meda, *Mezzi di educazione di massa*, cit., p. 86.

⁷ Ivi, pp. 86-88.

⁸ Cfr. D. Montino, *Le parole educate. Libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*, Milano, Selene Edizioni, 2005, pp. 144-151.

⁹ G. Gabrielli, D. Montino (eds.), *La scuola fascista. Istituzioni, parole d'ordine e luoghi dell'immaginario*, Verona, ombre corte, 2009, p. 46.

spiegata attraverso una copertina che ritraeva una bambina vestita da Piccola Italiana che redarguiva un'amica: «Non più mode straniere, o mia Giuliana; ma la bella divisa di Piccola Italiana!». Nel 1940 la campagna con cui si invitava a donare alla patria il ferro necessario alla produzione bellica, invece, veniva veicolata agli alunni con l'illustrazione di un Balilla con un'automobilina sottobraccio che invita un amico a donare i suoi giocattoli – fra cui una bicicletta – con le seguenti parole: «Vieni! Doniamo anche noi questi trastulli; l'Italia può contare sui suoi fanciulli!»¹⁰. Per rendere le copertine maggiormente attrattive vennero ingaggiati anche molti celebri artisti e illustratori che si cimentarono nella loro realizzazione. Non si possono dimenticare – fra gli altri – i nomi di Antonio Rubino, Roberto Sgrilli e Gino Boccasile¹¹.

Come ricordato, non solo le copertine ma anche il contenuto dei quaderni scolastici è in grado di indicare con precisione un determinato periodo storico e, sebbene di primo acchito la matematica possa sembrare – proprio per il suo carattere scientifico – meno pregiudizievole, dalla temperie culturale fascista non rimasero immuni nemmeno i quaderni a quadretti. Fra le loro pagine, infatti, si possono trovare risolti problemi matematici quali «Il maggiore dei figli del Duce, Vittorio, ha 15 anni, il più piccolo, Romano, ne ha 5. Di quanti anni Vittorio è più grande di Romano?»¹² o, ancora, «La maestra ha incaricato 4 Piccole Italiane di preparare in palestra la tavola per la refezione ai bambini poveri. [...] La maestra aggiunge alle prime 4, altre 3 Piccole Italiane. Quante sono ora le Piccole Italiane?»¹³.

Il lungo *excursus* sul rapporto fra quaderni scolastici e regime fascista non risulta inutile ai fini del presente contributo poiché, come si vedrà a breve, proprio a tale periodo storico è ascrivibile uno dei casi di *Public History* analizzati. I quaderni scolastici, infatti, esattamente per le peculiarità strutturali e contenutistiche fin qui indagate, possono essere considerati come efficaci strumenti di *Public History of Education*, laddove vengano utilizzati per promuovere la conoscenza storica e le metodologie della ricerca presso pubblici non specialistici, mettendo in evidenza l'utilità della storia – con una particolare attenzione alla storia dell'educazione – per l'intera comunità¹⁴. Proprio questo

¹⁰ Entrambe le copertine sono ascrivibili alla serie «Infanzia Felice» prodotta dalle Cartiere Paolo Pigna di Alzano Lombardo. Per un approfondimento sulle cartiere Pigna cfr. A. Ascenzi, *Le Cartiere Pigna e i quaderni scolastici della "Terza Italia" (1870-1945)* in J. Meda, D. Montino, R. Sani (eds.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, vol. I, Firenze, Edizioni Polistampa, pp. 487-505.

¹¹ Gabrielli, Montino (eds.), *La scuola fascista*, cit., p. 47.

¹² Ivi, p. 130.

¹³ Montino, *Le parole educate*, cit., p. 138.

¹⁴ G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini, S. Oliviero, *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, p. 49. Per un affondo sulla *Public History of Education* si rimanda anche a F. Herman, S. Braster,

risulta essere lo scopo del lavoro, che prende in esame i quaderni come patrimonio storico, culturale, materiale e immateriale del paese e la loro ricaduta sociale, intesa come valorizzazione della storia ma anche come coinvolgimento della collettività.

Esistono casi in cui quaderni scolastici fortunosamente ritrovati hanno dato vita a pubblicazioni editoriali e a spettacoli teatrali che restituiscono a una specifica comunità una storia dimenticata. È il caso dei quaderni della maestra Celestina Rossi, ritrovati da Umberto Petranca – attore e guida ambientale – in un casolare della frazione di Faggio, nell'appennino emiliano. La donna aveva gelosamente conservato in una cassa di legno del materiale scolastico relativo ai primi anni Venti del Novecento, che erano coincisi con un periodo di insegnamento particolarmente gratificante e significativo per la maestra, svolto nel paese appenninico di Cassimoreno. Fra il materiale rinvenuto risultano di particolare interesse i quaderni degli alunni di Celestina, che si sono prestati in modo ottimale come strumento di *Public History of Education*. Innanzitutto tali fonti sono confluite in un libro di carattere divulgativo intitolato *Le castagne sotto la neve*¹⁵, che raccoglie molti dei temi dei bambini che componevano la pluriclasse dell'anno scolastico 1924-25 della piccola scuola di Cassimoreno. Scrivono Petranca e Ottolini: «Data l'esiguità degli studenti [la scuola] si poteva permettere di non osservare la divisione tra sezione maschile e femminile. La scansione in classi era determinata dallo stadio di apprendimento degli alunni e non dal fattore anagrafico [...]. Era una scuola povera, sì, ma sensibile, che sapeva leggere le stagioni, riflettere sulle occasioni che l'ambiente offriva»¹⁶. Se – come rimarca Bandini – il rapporto privilegiato con il territorio è uno degli approcci più tipici della *Public History of Education*, il caso dei quaderni di Cassimoreno risulta emblematico proprio per il coinvolgimento che è riuscito a infondere negli abitanti del paese collinare. È stato possibile, infatti, veicolare loro e a tutti i lettori la condizione delle scuole rurali italiane dell'epoca e il contesto storico-sociale di un piccolo paese dell'appennino emiliano, basato su di un'economia agricola incentrata soprattutto sulla raccolta delle castagne. Scriveva Guido, alunno della maestra Celestina, sul suo quaderno: «Nell'autunno si fa la raccolta delle castagne. Gli uomini vanno sui castagni a sbatterli: sono tanto buone quelle castagne! Finita la raccolta cadono le foglie. Si rastrellano e si adoperano per fare lettiera alle mucche. Le castagne vengono in parte fatte seccare. E parte si vendono. Ai piedi di un

M.M. del Pozo Andrés (eds.), *Exhibiting the Past. Public Histories of Education*, Berlin, De Gruyter Oldenbourg, 2022; G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (eds.), *Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022; G. Bandini, *Public History of Education. A Brief Introduction*, Firenze, Firenze University Press, 2023.

¹⁵ U. Petranca, M. Ottolini, *Le castagne sotto la neve. L'anno scolastico 1924-1925 raccontato attraverso i temi della piccola scuola di Cassimoreno*, Piacenza, La Grafica, 2022.

¹⁶ Ivi, p. 22.

castagno crescono i funghi. Questo bosco è una ricchezza per il paese»¹⁷. Si capisce, dunque, come le passeggiate nel castagneto di Cassimoreno organizzate dall'associazione culturale *Walking in fabula*, che tra le varie missioni presenta anche quella della memoria del territorio, siano potute diventare occasione di *Public History*. In relazione al volume *Le castagne sotto la neve* l'associazione ha inoltre proposto, accanto alle camminate, una serie di *workshop* di teatro e scrittura creativa rivolti alle scuole ma anche giochi teatrali diretti all'intera comunità e volti a far conoscere – attraverso i quaderni della maestra Celestina – usi, costumi, storia del territorio appenninico piacentino.

Anche la figura della maestra Rossi è stata oggetto di approfondimento e, successivamente, di divulgazione attraverso gli strumenti della *Public History*. Trascinata dall'esempio della sorella Antonia, attiva nell'ambito delle associazioni cattoliche piacentine e sostenitrice di ideali di giustizia sociale, Celestina divenne maestra dedicandosi con particolare enfasi all'insegnamento dei bambini del ceto contadino e popolare. Le idee liberali di Rossi, tuttavia, l'avrebbero messa ben presto in contrasto col regime fascista e avrebbero portato al suo allontanamento da Cassimoreno. Gli spettacoli teatrali organizzati da Umberto Petranca restituiscono al pubblico, a tutto tondo, la figura di Celestina e il suo impegno magistrale.

Il volume *Le castagne sotto la neve*, come sottolineato dagli autori, non è stato concepito come “monumento” o semplice libro di memorie quanto piuttosto come «un invito a creare comunità»¹⁸. Proprio a ciò hanno mirato le drammatizzazioni teatrali e le passeggiate didattiche ispirate al testo, così come le presentazioni del volume, che hanno visto farsi avanti i figli di quegli ex bambini estensori dei quaderni. La partecipazione della comunità è stata, dunque, elevata: c'è chi ha portato pagelle o altri quaderni, chi ha condiviso notizie o informazioni, contribuendo al perfezionamento del quadro storico in cui si inseriva la scuola di Cassimoreno. Se il volume ha dunque restituito al territorio la storia della maestra Celestina, il territorio ha – a sua volta – aiutato a completare l'affresco, secondo l'andamento circolare proprio della *Public History of Education*.

3. L'associazione Quaderni Aperti e il progetto del Museo dei Quaderni di Scuola / Museum of Children's Notebooks

L'associazione di promozione sociale Quaderni Aperti APS-ETS è stata fondata nel 2014 allo scopo di preservare e valorizzare i contenuti di una collezio-

¹⁷ Ivi, p. 48.

¹⁸ Intervista a Umberto Petranca, *Di buon mattino*, 6 ottobre 2022, TV2000, URL: <<https://youtu.be/VmE4ZzYikaw>> [ultimo accesso: 22/01/2024].

ne di circa 2500 quaderni scolastici provenienti da 36 paesi e datati dal 1773 al 2012, di raccogliere nuove testimonianze storiche prodotte da bambini e ragazzi (principalmente sotto forma di temi scolastici e cronache diaristiche), di utilizzare i contenuti di questo materiale per diffondere e valorizzare la cultura di infanzia e adolescenza e come strumento per favorire l'*empowerment* delle nuove generazioni e il dialogo intergenerazionale e interculturale.

L'associazione è costituita da un piccolo nucleo di persone che si occupano della gestione della collezione (che nel 2019 è stata riconosciuta dalla Soprintendenza Archivistica e Bibliografica della Lombardia come "archivio di interesse storico particolarmente importante"), dell'organizzazione delle sessioni di consultazione da parte di studenti e ricercatori, della progettazione e dello sviluppo di progetti socioculturali come mostre, laboratori, pubblicazioni, *reading*, convegni oltre che della gestione burocratico/amministrativa dell'associazione stessa.

L'associazione, facente parte della SIPSE – Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo, si presenta in questo modo spiegando la propria *mission*: «Quaderni di scuola, diari e lettere d'infanzia e adolescenza sono una fonte fondamentale per la ricerca storica sulla vita quotidiana di bambini/e e ragazzi/e, e sull'evoluzione pedagogica, in Italia e nel mondo.

[...] L'obiettivo principale consiste nella salvaguardia di questo materiale attraverso attività di raccolta, catalogazione, digitalizzazione. Inoltre [si intende] valorizzare le memorie conservate attraverso attività culturali e sviluppare progetti in cui le testimonianze di infanzia (sia quelle già conservate in archivio che quelle raccolte *ex novo*) vengano utilizzate come strumento di coesione sociale»¹⁹. Per quanto riguarda la *vision*, invece, può essere così sintetizzata: «Sono i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze a fare la storia, è il messaggio che [si vuole] trasmettere loro e, soprattutto, agli adulti perché favoriscano attraverso azioni e politiche un concreto *empowerment* e protagonismo sociale delle nuove generazioni, a partire dal periodo della prima infanzia. [...] Le testimonianze di infanzia e adolescenza, di qualsiasi periodo e luogo geografico, [hanno] un ruolo cruciale in questo processo, perché raccontano il rapporto tra le nuove generazioni e la società, e permettono di stimolare riflessioni e interventi su questo tema non solo a livello specialistico ma anche tra insegnanti, educatori, intellettuali, e soprattutto tra gli stessi bambini e ragazzi. Perché attraverso la conoscenza del loro passato diventino sempre più consapevoli del ruolo fondamentale che rivestono nella costruzione del presente, e del futuro»²⁰.

La collezione gestita dall'associazione è il prodotto di una raccolta partecipativa avviata a partire dal 2004 da uno dei soci fondatori, Thomas Pololi, ed estesasi successivamente grazie all'uso della rete (blog e social network)

¹⁹ Cfr. URL: <www.museoquaderni.it> [ultimo accesso: 23/1/2024]

²⁰ *Ibid.*

e all'attenzione mediatica ottenuta dal progetto. «L'idea era fare emergere le "piccole voci" che spesso restano chiuse in uno scatolone in soffitta, o in un cassetto, ricordi personali che, soprattutto con il passare del tempo, acquistano anche un valore storico e pedagogico sempre più grande», spiega Pololi²¹.

Il patrimonio cresce costantemente grazie alle donazioni e ai prestiti di materiale che arrivano da tutta Italia e, a partire dal 2019, anche da altri paesi: alcune recenti donazioni provengono dal Brasile, dalla Francia, dall'Australia, dal Lussemburgo, dal Regno Unito.

Parte del materiale, in particolare quello proveniente dall'estero, è stato acquistato presso negozi o piattaforme di antiquariato nazionali e internazionali. Lo scopo, secondo i fondatori, è quello di utilizzare i contenuti dei quaderni acquisiti in questo modo per mostrarne il potenziale e stimolare così nuove donazioni provenienti da territori extranazionali.

A partire dal 2014 l'associazione ha avviato un processo di digitalizzazione del materiale che prosegue tutt'ora. Al momento le pagine digitalizzate sono circa 42.000, per un totale di 21.850 immagini digitali. Parte di questo materiale, conservato in molteplici copie su supporti informatici e in *cloud*, fa parte della collezione riconosciuta dalla Soprintendenza Archivistica ed è stata oggetto di un recente progetto di inventariazione finanziato attraverso il bando *Convenzioni di ricerca scientifica 2022* della Direzione Generale Archivi. Circa 300 quaderni, che vanno ad aggiungersi ai 650 già inventariati grazie a un finanziamento ottenuto da Regione Lombardia, sono stati resi così disponibili per la consultazione da remoto attraverso la piattaforma Dropbox.

Nel 2018 Quaderni Aperti ha lanciato un *crowdfunding* attraverso la piattaforma Produzioni dal Basso allo scopo di finanziare la creazione di una piattaforma digitale che potesse ospitare una selezione di contenuti della collezione di quaderni internazionali e che permettesse di fare ricerche mirate per luogo/data/tag, oltre che di consentire la costruzione di una rete mondiale di volontari digitali che potessero supportare il complesso e lungo lavoro di trascrizione e traduzione in inglese dei contenuti dei quaderni esteri, necessario per renderli fruibili e poterli utilizzare per lo sviluppo di progetti e pubblicazioni. L'uso dei *social* (in particolare Facebook e Instagram) è stato fondamentale per il successo della campagna e per il successivo reclutamento dei volontari. La piattaforma Exercise Book Archive (URL: <www.exercisebookarchive.org> [ultimo accesso: 2/10/2024]) è stata lanciata nel 2019 e attualmente conta circa 300 volontari internazionali, che hanno trascritto e tradotto un totale di circa 450 testi.

L'associazione Quaderni aperti utilizza un approccio di *Public History of Education* attraverso l'organizzazione di *reading*, laboratori, mostre, pubblicazioni, *podcast*, supporti didattici, convegni. A partire dal 2011 i fonda-

²¹ T. Pololi, *I quaderni. Custodi delle voci dei bambini del mondo*, «Dida», 15, 2022, pp. 14-18.

tori di Quaderni Aperti, in collaborazione con un gruppo di attori e artisti dell'ambito culturale-creativo milanese, hanno iniziato a utilizzare i contenuti del materiale raccolto per organizzare dei *reading* di temi scolastici destinati a circoli culturali, festival, locali pubblici. Il desiderio di un contatto fisico con il pubblico del progetto, fino a quel momento raggiunto esclusivamente attraverso la rete, era finalizzato non solo alla divulgazione delle testimonianze del materiale con il mezzo dell'intrattenimento, ma anche alla raccolta di nuovi quaderni e alla costruzione di occasioni di socialità e condivisione intorno al tema delle memorie di infanzia. Nel corso degli anni, prima come gruppo informale e poi come associazione, sono stati organizzati circa 20 *reading* fra Milano, Torino, Genova.

Quaderni Aperti è nata contestualmente all'idea di portare i quaderni di scuola del passato nelle classi di oggi. Nell'anno scolastico 2015-2016 si è potuto per la prima volta attuare il proposito grazie a una collaborazione con La Grande Fabbrica delle Parole, progetto dell'associazione Insieme nelle Terre di Mezzo ODV-ETS, che realizza laboratori di scrittura creativa per bambini e ragazzi a Milano. In questo caso si è riusciti non solo a portare i quaderni nelle classi, ma anche a portare le classi a conoscere gli ex bambini/e che li avevano scritti. L'esperienza è stata entusiasmante e ha spinto a sviluppare nuovi laboratori, partendo da un ciclo sulla storia del Novecento vista con gli occhi dei più piccoli. Tali laboratori sono stati intitolati *Piccolo secolo*, parafrasando una famosa opera dello storico Eric Hobsbawm. Con la pandemia questa attività dell'associazione, da poco avviata, si è interrotta, per poi riprendere nel 2022 con alcuni laboratori realizzati in una scuola primaria di Milano e con un *workshop* sul tema della guerra rivolto a due classi secondarie inferiori di Milano e di Baronissi (Salerno) in collaborazione con la Biblioteca Nazionale Braidense.

Quaderni Aperti, inoltre, allestisce mostre per raccontare la Storia e le storie d'infanzia e adolescenza attraverso lo sguardo dei bambini che le hanno vissute. La prima mostra approntata, *I quadernini di Milano – 100 anni di quaderni di scuola dei bambini milanesi in mostra*, risale al 2015 ed è stata ospitata dallo Spazio "Ex Fornace" della città meneghina. Nelle due settimane di apertura, la mostra ha accolto circa 1200 visitatori. A corollario dell'esposizione Quaderni Aperti ha realizzato laboratori per le scuole, *reading* e incontri di approfondimento.

Una seconda mostra, *I quaderni raccontano la calligrafia*, si è tenuta nel 2019 a Villa Necchi Campiglio (Milano), ospitata dal FAI – Fondo Ambiente Italiano, in collaborazione con l'Associazione Calligrafica Italiana. Tema della mostra era l'evoluzione della grafia in ambito scolastico tra la fine dell'Ottocento e la seconda metà del Novecento.

Infine nel 2022 Quaderni aperti, con la collaborazione dell'associazione culturale Mare di Libri, ha realizzato una mostra nel Museo della Città di Rimini grazie a un finanziamento da parte della Regione Emilia-Romagna. La

mostra, dal titolo *Piccolo secolo – Il '900 nelle testimonianze dei bambini del passato*, viene descritta come un «tentativo di rilettura e racconto del secolo scorso da un punto di vista diverso e partendo da una prospettiva inedita, perché la storia non è mai unica e il pericolo di non comprendere fino in fondo l'oggi passa anche attraverso la necessità di appropriarsi del passato in modo nuovo»²². La scuola diviene, così, «riflesso di avvenimenti storici ma anche di cambiamenti nella vita sociale e culturale: dai totalitarismi al boom economico, dal cinema allo spazio»²³. Nell'ambito del progetto sono stati realizzati laboratori e visite guidate dedicate alle scuole primarie della città.

L'associazione Quaderni Aperti ha inoltre una forte “vocazione editoriale” che la contraddistingue fin dal 2008, anno della creazione del primo blog dedicato ai contenuti della collezione.

Dopo aver tenuto rubriche web e cartacee dedicate alla divulgazione del materiale raccolto (per *Smemoranda* e per il magazine *CTRL*), l'associazione ha sviluppato, nel 2016, il suo primo progetto editoriale in collaborazione con la cartotecnica ecosostenibile Arbos di Vicenza, che ha prodotto e distribuito una linea di quaderni scolastici contenenti degli inserti che presentavano una selezione di contenuti della collezione relativi a uno specifico decennio del Novecento. Sono state prodotte quattro tipologie di quaderni (anni Sessanta, Settanta, Ottanta, Novanta), per un totale di 10.000 quaderni distribuiti, che hanno contribuito alla divulgazione dei contenuti dell'archivio e alla diffusione della conoscenza dei progetti dell'associazione, stimolando donazioni di materiale da tutta Italia.

Nel 2022 l'associazione ha lanciato una seconda linea editoriale di libri tematici, prodotti sempre in collaborazione con Arbos: il primo, dedicato al Natale, ha venduto circa 1.300 copie²⁴. Il ricavato è stato donato da Arbos a Quaderni Aperti allo scopo di contribuire al finanziamento di un progetto in via di sviluppo che prevedeva la creazione di uno spazio espositivo, il Museo dei Quaderni di Scuola / Museum of Children's Notebooks.

Nella primavera 2020, durante il primo *lockdown* dovuto alla pandemia di Covid-19, Quaderni Aperti ha messo gratuitamente a disposizione un supporto didattico dedicato agli insegnanti delle classi quarta e quinta primarie e sviluppato con la collaborazione scientifica del gruppo di ricerca di Storia della pedagogia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Il supporto è stato scaricato da circa 300 insegnanti ed utilizzato durante il periodo della DAD (Didattica a distanza).

Sempre nel 2020 l'associazione ha sviluppato un *podcast* in collaborazione con i professori Juri Meda, dell'Università di Macerata, e Maria Cristina Mo-

²² Cfr. URL: <<https://laboratorioapertoriminitiberio.it/>> [ultimo accesso: 23/1/2024]

²³ *Ibid.*

²⁴ Cfr. Associazione Quaderni Aperti (ed.), *Il prossimo anno faremo le vacanze di Natale sulla luna*, Vicenza, Arbos, 2022.

randini, dell’Università degli Studi di Torino. Il *podcast* «partendo da alcuni testi tratti da tre quaderni/diari delle vacanze di bambine italiane di diverse generazioni, propone uno sguardo su com’erano, e come sono cambiate, le vacanze scolastiche nel corso del XX secolo»²⁵.

A partire dal 2015 Quaderni Aperti ha partecipato e contribuito all’organizzazione di convegni a carattere didattico e divulgativo in collaborazione con diverse realtà. A titolo esemplificativo possono essere ricordati *Bambini e lavoro – Il lavoro minorile tra passato e presente*, seminario organizzato in collaborazione con la rete Milanosifastoria (Milano, 30 novembre 2015) e *La resistenza nell’immaginario infantile*, seminario organizzato dal Dipartimento di Pedagogia della Facoltà di Scienze dell’Educazione dell’Università Cattolica del Sacro Cuore (Piacenza, 27 aprile 2017).

Nel dicembre 2022 Quaderni Aperti ha annunciato l’apertura, a Milano, di un museo dedicato alle testimonianze di infanzia e adolescenza. Il progetto del Museo dei Quaderni di Scuola / Museum of Children’s Notebooks, sviluppato nel 2023, ha visto l’inaugurazione dello spazio nella primavera del 2024.

Il museo risulta essere l’unico al mondo dedicato esclusivamente all’esplorazione e alla valorizzazione delle memorie di infanzia e adolescenza conservate in quaderni di scuola, diari, lettere scritte da bambini e bambine. Sulla scia della *Public History of Education* è sembrato naturale l’apertura di un museo destinato alla conservazione dei quaderni che, non solo hanno un valore storico straordinario, ma sono anche una porta di accesso privilegiata allo sguardo e ai pensieri dei più piccoli. Adulti, bambini, ragazzi, possono esplorare a loro modo lo spazio espositivo, contribuire ad arricchirlo condividendo le proprie esperienze e scambiando idee e pensieri con il personale presente, in uno spirito di massima apertura. Il museo, piccolo ma estremamente dinamico proprio come la sua collezione in costante crescita e come le attività e i progetti dell’associazione che lo anima, è ospitato all’interno di uno spazio condominiale e accessibile su prenotazione. La gestione è affidata ai soci e ai volontari di Quaderni Aperti.

All’interno del museo una parete (*Timeline* dei bambini e delle bambine) è stata dedicata alla storia dell’infanzia dall’Ottocento a oggi in una prospettiva globale. In essa si possono osservare i quaderni originali in esposizione e leggere una selezione di testi di quaderni di tutto il mondo attraverso schermi interattivi, i cui contenuti verranno costantemente aggiornati grazie alla connessione con la piattaforma digitale EXERCISE BOOK ARCHIVE, partecipata da oltre 300 volontari internazionali che supportano quotidianamente l’associazione nella trascrizione e traduzione dei testi scritti a mano dai bambini. Le “narrazioni bambine”, inoltre, sono espansse attraverso il racconto

²⁵ Cfr. URL: <<https://www.archivissima.it/2021/podcast/1357-quaderni-delle-vacanze-1900-2000-viaggio-nelle-vacanze-scolastiche-dei-bambini-del-passato-prima-puntata>> [ultimo accesso: 30/1/2024]

storico: avvenimenti, aneddoti, citazioni, forniscono riflessioni e spunti per capire il mondo dell'infanzia del passato.

Il museo è poi composto da quattro sezioni tematiche incentrate su specifici argomenti affrontati dai bambini nei loro quaderni, sezioni periodicamente modificate in modo da rendere ogni visita nuova e diversa dalla precedente. I visitatori più piccoli, inoltre, sono invitati a contribuire aggiungendo i propri pensieri e le proprie esperienze in alcuni “quaderni bianchi”, destinati a diventare parte stessa dell'esposizione. I quaderni, infatti, vengono successivamente utilizzati per realizzare laboratori e pubblicazioni poiché uno degli scopi del museo è proprio mantenere costante il dialogo e la “tensione” tra passato, presente e futuro, nella circolarità tipica della *Public History*.

Oltre a ciò, il museo ospita regolarmente una mostra temporanea cui vengono associati una pubblicazione e alcuni laboratori dedicati a bambini e ragazzi.

Alcune decine di quaderni della collezione, con testi in italiano e inglese, sono poi state riprodotte ed esposte all'interno dello spazio museale per permettere ai visitatori di sfogliarli “toccando con mano” questo materiale e di esplorarli a proprio modo. Anche questa sezione viene stabilmente aggiornata con nuovi quaderni, nell'ottica di un museo in evoluzione costante.

4. Conclusioni

Il quaderno di scuola rappresenta indubbiamente uno degli oggetti di più lunga durata all'interno della cultura materiale della scuola²⁶; nello stesso tempo, tuttavia, esso appare come una fonte labile, anche in relazione al fatto di essere prodotto dai bambini, soggetti non ancora interamente autonomi né pienamente coscienti dell'importanza di ciò che producono. Ricorda Davide Montino: «I quaderni sono fonti fragili, sparse nelle cantine e nei bauli, quando non già buttate via, appartengono a una dimensione privata che ha a che vedere con un tempo lontano»²⁷. Proprio per questo risultano fondamentali le esperienze di raccolta e conservazione come quelle dell'Archivio dei quaderni di scuola e del Museo ad essi dedicato perseguiti da Anna Teresa Ronchi e Thomas Pololi, ma anche le attività di valorizzazione del quaderno come fonte storica portate avanti da Umberto Petranca, Maurizio Ottolini e dall'Associazione *Walking in fabula*. In entrambi i casi l'avvicinamento alla *Public History of Education* risulta essere stato spontaneo e naturale e, in fondo, non poteva essere diversamente nel momento in cui questo approccio alla storia dell'educazione si propone di creare vantaggiose relazioni fra educazione formale e in-

²⁶ Meda, *Mezzi di educazione di massa*, cit., p. 28.

²⁷ Montino, *Le parole educate*, cit., p. 11.

formale, fra passato e presente²⁸. L'Archivio, proprio in quanto partecipativo, l'esperienza dei quaderni della maestra Celestina, in quanto nata “dal basso”, hanno incoraggiato il contatto diretto col territorio e il coinvolgimento delle persone interessate, collocandosi naturalmente nell'alveo della *Public History of Education*.

I quaderni di scuola hanno sicuramente un vantaggio nel porsi come ponte fra gli storici dell'educazione e la grande massa dei “non addetti ai lavori”, quello di essere stati maneggiati, riempiti di parole o cifre, curati, stropicciati, da tutti. Il moto affettivo che provoca lo sfogliare un quaderno è sicuramente riconducibile ai ricordi personali che ciò determina e la *Public History of Education* può e deve sfruttare questa potenzialità. Il passaggio di testimone fra passato e presente, è indubbio, può avere fra i suoi strumenti anche i quaderni scolastici.

Bibliografia

- Bandini G., Oliviero S., *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze, University Press, 2019.
- Bottura E., *Quadernisti e quaderni di scuola*, Mantova, Enzo Bottura, 2020.
- Chartier A.M, *L'école et l'écriture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de l'écriture*, Paris, Retz, 2022.
- Gabrielli G., Montino D. (eds.), *La scuola fascista. Istituzioni, parole d'ordine e luoghi dell'immaginario*, Verona, ombre corte, 2009.
- Marella L., *I quaderni del Duce: tra immagine e parola*, Manduria, Barbieri, 1995.
- Meda J., *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola fra XIX e XX secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2016.
- Meda J., Montino D., Sani R. (eds.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, vol. I, Firenze, Edizioni Polistampa, 2010.
- Montino D., *Le parole educate. Libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*, Milano, Selene Edizioni, 2005.
- Petranca U., Ottolini M., *Le castagne sotto la neve. L'anno scolastico 1924-1925 raccontato attraverso i temi della piccola scuola di Cassimoreno*, Piacenza, La Grafica, 2022.
- Pololi T., *I quaderni. Custodi delle voci dei bambini del mondo*, «Dida», 15, 2022, pp. 14-18.
- Revelli L. (ed.), *Scritture scolastiche dall'Unità ai giorni nostri: studi e testimonianze*, Roma, Aracne, 2012.

²⁸ Bandini, Oliviero, *Public History of Education*, cit., p. X.

Chiara Meta*

“Vogliamo il pane e anche le rose”. L’esperienza del Coordinamento donne FLM, tra emancipazione e pratica di liberazione

ABSTRACT: On April 19, 1973, the national contract of the Metalworkers’ Federation (FLM), which was formed as a unit by bringing together the various trade unions, was signed, allowing a maximum of 150 hours of paid leave, with the purpose of fostering the cultural growth of workers and, for those without, the attainment of a junior high school qualification. The proposal presented here, specifically, aims to analyze a particular experience gained precisely within the 150 hours, namely that of the courses run directly by the women present within the National Women’s Coordination of FLM, which arose in 1976. The work aims to trace the testimonies of the protagonists whose experience will be reconstructed through an archival survey both at the FLM Fund on 150 hours for the right to study at the Cisl central library in Rome and at the Cgil National headquarters in Rome.

KEYWORDS: education, awareness, trade union feminism, coeducation, work.

Per una introduzione: l’interconnessione tra scuola e società nell’epoca delle azioni collettive negli anni settanta

Il 2023 ha segnato la coincidenza di un doppio anniversario, quello dei cinquant’anni dall’introduzione delle 150 ore per il diritto allo studio e quello del centenario della nascita di Don Lorenzo Milani.

Il 19 aprile 1973 veniva firmato il contratto nazionale della Federazione Lavoratori Metalmeccanici (FLM) che si era costituita unitaria riunendo le diverse sigle sindacali e che consentiva la fruizione di un massimo di 150 ore di permessi retribuiti, con il fine di favorire la crescita culturale dei lavoratori, una loro migliore partecipazione alla vita sociale e, per chi ne fosse sprovvisto, il conseguimento del titolo di studio di scuola media inferiore¹. Una grande

* Chiara Meta è Professoressa Associata presso l’Università Roma Tre. Insegnamenti: Storia della Pedagogia; Storia dei processi formativi e educativi. Tematiche di ricerca: Storia dell’educazione e storia dei modelli educativi femminili. ORCID: 0000-0002-9477-6349, chiara.meta@uniroma3.it.

influenza però, e qui va ricordato l'altro anniversario, su quella esperienza ha avuto il testo di Don Milani e dei ragazzi di Barbiana *Lettera a una professoressa* del 1967 in cui veniva denunciata una scuola ancora profondamente classista che “respingeva” nelle campagne e nelle fabbriche i figli delle classi umili².

In particolare l'introduzione delle 150 ore ha rappresentato un grande balzo in avanti nel processo di emancipazione culturale e civile nella Storia dell'Italia Repubblicana, in un momento storico nel quale nonostante l'entrata in vigore nel 1962 della legge sulla Media Unica che dava finalmente corso al dettato costituzionale di una scuola “aperta a tutti” fino al quattordicesimo anno di età³, ancora fortissimi erano i tassi di dispersione scolastica, concentrati soprattutto nel centro-sud del Paese⁴.

Se infatti la legge sulla Media Unica, nonostante le grandi aspettative e, va detto, il convergere su quella riforma delle diverse culture politiche del paese da quella comunista a quella socialista e a quella cattolica, non riuscì a scaricare l'assetto classista che il sistema scolastico italiano aveva ereditato dal fascismo⁵; ecco a questa azione di riforma “mancante” dall'alto – segnaliamo

¹ Cfr. F. Lauria, *Le 150 ore per il diritto allo studio. Analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*, Roma, Edizioni Lavoro, 2023. Sulla vicenda sindacale in Italia nel secondo dopoguerra su tutti: S. Turone, *Il sindacato nell'Italia del benessere*, Roma-Bari, Laterza, 1989. E anche: A. Accornero, *Il lavoro dopo la classe. L'operaismo rivisitato, culture del lavoro, la moralità del welfare*, Roma, Ediesse, 2009.

² Cfr. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.

³ L'entrata in vigore della legge sulla Media Unica, ebbe un iter parlamentare molto lungo e travagliato, la cui vicenda si intreccia con l'esperienza della nascita del primo governo di Centro-sinistra, che vide l'ingresso del Partito socialista nella compagine governativa. Per una ricostruzione della vicenda: F. Borruso, *La riforma della scuola media unica (1962). Tra didattica e politica*, in Ascenzi, Sani (eds.) *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unità al secondo dopoguerra*, Roma, Studium, 2022, pp. 461-478. Sulla vicenda anche M. Galfrè, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017. Per un inquadramento storico del periodo: G. Crainz, *Il paese mancato: dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Roma, Donzelli, 2003.

⁴ A. Ascenzi, R. Sani (eds.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 9-11.

⁵ Sarebbe molto difficile in poche righe condensare l'esperienza di movimenti e intellettuali di area laica, comunista e gravitanti intorno al mondo del cattolicesimo democratico, che fin dagli anni immediatamente successivi alla fine della Seconda guerra mondiale tentarono di portare avanti un discorso democratico sulla scuola. Per quanto riguarda l'area degli intellettuali vicini al Pci occorre ricordare l'importante ruolo svolto dalla rivista “Riforma della Scuola”, fondata nel 1955 e a cui aderirono pensatori e pedagogisti di grande rilievo come Mario Alighiero Manacorda, Dina Bertoni Jovine, Lucio Lombardo Radice, Francesco Zappa, solo per citare i più celebri. (In merito alla vicenda della rivista cfr., P. Cardoni, *Riforma della Scuola»: appunti per un difficile bilancio*, in A. Semeraro (ed.), *L'educazione dell'uomo completo. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda*, Firenze, La Nuova Italia, 2001, pp. 227-229). Sempre nel secondo dopoguerra va ricordato lo svilupparsi di un pensiero laico sull'educazione per il tramite di un gruppo di intellettuali, come Ernesto Codignola, Lamberto Borghi, Aldo Visalberghi, Raffaele Laporta, ed altri, riuniti intorno ad una rivista «Scuola e città» e a una casa editrice La Nuova

che già nel 1962 il governo di centro-sinistra tra DC e Psi che avrebbe dovuto rappresentare un grande balzo in avanti nella trasformazione in senso democratico del paese entrava in una fase di parziale chiusura “riformistica” – reagì una spinta riformatrice dal basso⁶. Essa permise, sul finire del decennio sessanta, anche grazie all’esplosione della contestazione studentesca del Sessantotto che presto si unisce alle rivendicazioni contrattuali dell’“autunno caldo” degli operai – ed è qui che le 150 ore rappresenteranno l’incontro più fecondo tra mondo della scuola, della formazione e società civile – di raggiungere, nella prima metà degli anni settanta, quella che è stata definita “l’apice della stagione delle riforme”.

Perché è necessario allora ricostruire quel contesto storico-culturale in cui l’esperienza della formazione unita al lavoro decollò? Perché si trattò come abbiamo detto di un clima sociale “di contagio reciproco” che investì la società nel suo complesso. Non si capirebbe ad esempio tutto il lavoro svolto sul piano della didattica, delle forme di organizzazione del sapere da impartire ai lavoratori, agli operai nei corsi delle 150 ore, se non mettessimo in relazione l’influsso esercitato dal movimento delle scuole popolari, vere e proprie forme di “controscuole” avviate già nei primi anni sessanta, non solo la scuola di Barbiana, ma anche l’esperienza di Don Roberto Sardelli con i figli dei baraccati dell’acquedotto Felice a Roma, Domenico Dolci in Sicilia, e ancora i maestri Albino Bernardini e Maria Luisa Bigiaretti e la loro esperienza nei quartieri più degradati delle borgate romane, fino al celebre Mario Lodi⁷. Fu proprio questo *humus* guidato da radicalismo sociale e innovatività didattica ad essere all’origine anche dell’intenso sperimentalismo dei corsi delle 150 ore.

Italia di Firenze (sul tema: F. Cambi, *La scuola di Firenze. Da Codignola a Laporta 1950-1975*, Napoli, Liguori, 1982; C. Betti, *Itinerari e proposte di rinnovamento pedagogico e culturale nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra: l’area laica*, in Ascenzi, Sani (eds.) *L’innovazione pedagogica e didattica*, cit., pp. 335-354).

⁶ In merito alla valutazione relativa alla stagione del Centro-sinistra: Y. Vouglaris, *L’Italia del centro-sinistra. 1960-1968*, Roma, Carocci, 1998 e G. Vacca, *L’Italia contesa. Comunisti e democristiani nel lungo dopoguerra. 1943-1978*, Venezia, Marsilio, 2018.

⁷ Sulle “controscuole”, cfr. M. Luisa Tornasello, *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*, Pistoia, Petite Plaisance, 2006. Sull’esperienza di maestro elementare di Albino Bernardini in una borgata romana: cfr. Id., *Un anno a Pietralata*, Firenze, La Nuova Italia, 1968; per quanto riguarda la figura e l’esperienza di recupero, portata avanti da Don Sardelli, con i figli dei baraccati dell’Acquedotto Felice a Roma, cfr. da ultimo: R. Sardelli, M. Fiorucci, *Dalla parte degli ultimi*, prefazione di A. Portelli, Roma, Donzelli, 2020.

Classe o genere? Il processo di soggettivazione femminile all'interno del sindacato

Nello specifico questo contributo vuole focalizzarsi su di una particolare esperienza maturata proprio all'interno dei corsi delle 150 ore, ovvero quelli gestiti direttamente dalle donne presenti all'interno del Coordinamento nazionale donne FLM, sorto nel 1976.

Procediamo con ordine. La vicenda di una nuova e diversa presenza delle donne nel sindacato si snoda su uno scenario fortemente drammatico e conflituale che investe tutta la seconda metà degli anni Settanta. Momento decisivo fu la manifestazione promossa dalla FLM del 1977 quando migliaia di donne, casalinghe, studentesse, lavoratrici, accolsero l'invito del Coordinamento donne⁸ di quella organizzazione a partecipare, con uno spezzone di corteo simbolicamente separato e distinto, alla manifestazione convocata a Roma il 2 dicembre per chiedere una nuova politica economica e per il superamento della crisi del paese. Le donne protestavano contro il lavoro nero e la disoccupazione, ma facevano proprie anche alcune rivendicazioni di genere a cui davano uno specifico contenuto politico: emergeva con forza la richiesta dell'interruzione volontaria della gravidanza come scelta delle donne e di nuove relazioni tra i sessi dentro la casa e fuori di essa⁹.

La grande manifestazione operaia, inoltre, arriva al termine di un anno molto complesso, che aveva visto tra l'altro, il segretario generale della Cgil Luciano Lama costretto per le proteste degli studenti a lasciare l'università di Roma. Era infatti in pieno fermento il movimento del 1977 che contribuì ad alimentare la tensione sociale di quegli anni.

Dal punto di vista più generale poi il paese soffriva ormai strutturalmente di una scarsità di risorse energetiche che si era convertita di fatto in un'eccessiva dipendenza dalle importazioni di petrolio¹⁰. Una delle strategie adottate allora, a inizio del decennio settanta, dal mondo della produzione e dell'industria per rispondere a questa debolezza strutturale del capitalismo italiano, stante una sempre più accentuata rigidità della forza lavoro occupata nei settori "centrali" della grande industria, fu quella di avviare processi di decentramento produttivo, soprattutto nei settori tessili e dell'abbigliamento¹¹.

⁸ Nell'FLM a partire dal 1972 cominciarono a sorgere spontaneamente gruppi di donne che, pur ispirandosi a metodi e contenuti femministi, scelsero di proseguire l'attività nell'organizzazione, tentando di modificare dall'interno moduli espressivi e forme di organizzazione.

⁹ Cfr. E. Guerra, *Una nuova presenza delle donne tra femminismo e sindacato. La vicenda della Cgil*, in G. Chianese (ed.), *Mondi femminili in cento anni di sindacato*, Roma, Ediesse, 2008, pp. 217-220.

¹⁰ Cfr. A. Giovagnoli, *La repubblica degli italiani. 1946-2016*, Roma, Laterza, 2016, pp. 120-148.

¹¹ Cfr. R. Livraghi, *Differenziali salariali, flessibilità del lavoro e occupazione femminile*, in L. Frey, G. Mottura, M. Salvati, *Occupazione e sottoccupazione femminile in Italia*, Milano, FrancoAngeli, 1976, pp. 140-165.

Furono proprio le sindacaliste attive nei coordinamenti donne a mettere in luce il carattere “sessuato” legato alla riorganizzazione dell’economia del paese. Per cui se è vero che sempre più giovani entravano nella spirale del lavoro dequalificato, intermittente e spesso in “nero”, andando peraltro a configurare un tratto caratteristico del mercato del lavoro negli anni a venire, è anche vero che furono soprattutto le donne a ricoprire il lavoro a domicilio soprattutto nel settore tessile, coniugando, osserveranno le sindacaliste, un altro aspetto tipico del sistema sociale italiano: in assenza di politiche pubbliche tese alla costruzione di servizi sociali adeguati al sostegno della maternità e della famiglia (finanziamento pubblico di asili e politiche per l’infanzia) alle donne venne implicitamente chiesto di “assommare” compiti di cura e di lavoro svolto a domicilio.

Tornando al tema centrale del nostro ragionamento, ciò che ora dobbiamo mettere in luce è questa “accelerazione” e visibilità pubblica guadagnata dalle donne attive nel sindacato. In realtà già prima della ricordata manifestazione del 1977, ovvero tra la fine del 1974 e il 1975 e poi in modo sempre più espansivo nell’anno seguente, nascono gruppi, coordinamenti e intercategoriali all’interno del sindacato.

Sì è trattato, possiamo dire, di un vero e proprio effetto di “contagio” reciproco verificatosi con l’esplosione del coevo movimento femminista.

Ovviamente non è questa la sede per poter rievocare l’evoluzione del movimento femminista in Italia nel decennio settanta¹², ciò che occorre far emergere è come quella visibilità pubblica guadagnata dal movimento, in uno stretto giro di anni compreso tra il 1970 e il 1976, riuscì a far breccia anche in un’organizzazione come il sindacato storicamente più attento a “ricomprendere” la questione di genere nella categoria più generale della classe.

Come abbiamo detto a partire dal 1976 nasce il Coordinamento nazionale donne FLM che sin dal principio pose al resto dell’organizzazione il problema di come rappresentare e rendere protagoniste le donne in una struttura tradizionalmente maschile, tentando di modificarla dall’interno.

Come viene sottolineato in un volume dal titolo molto evocativo *Non è un gioco da ragazze* – il quale peraltro rappresenta l’unico tentativo organico realizzato fino ad oggi volto a far luce sul fenomeno del femminismo sindaca-

¹² Il nuovo femminismo, detto anche neofemminismo, nasce in Italia all’inizio degli anni settanta. Il suo retroterra storico è il cosiddetto femminismo classico, in cui sono presenti i temi rivendicativi del femminismo democratico e radicale e il filone socialista emancipazionista del XIX secolo. Sul tema, tra i tanti: A. Rossi-Doria, *Le donne sulla scena politica italiana agli inizi della Repubblica*, in F. Barbagallo et al. (eds.), *Storia dell’Italia repubblicana*, vol. I: *La Costruzione della democrazia*, Torino, Einaudi, 1994, pp. 779-846. Ead., *Dare forma al silenzio. Scritti di storia politica delle donne*, Roma, Viella, 2007; A. Scattigno, N. Filippini (eds.), *Una democrazia incompiuta. Donne e politica in Italia dall’Ottocento ai nostri giorni*, Milano, FrancoAngeli, 2007. F. Lussana, *Il movimento femminista in Italia. Esperienze, storie, memorie (1965-1980)*, Roma, Carocci, 2012.

le – la complessità di questa vicenda aggregativa è perfettamente speculare a quella incontrata nello studio e nel reperimento delle fonti,

da un lato sono ancora molto rari gli archivi specifici sul tema; dall'altro, i sindacati non hanno sempre predisposto fondi dedicati al Coordinamento che dunque sembra non trovare uno spazio legittimo e specifico né negli archivi sindacali né in quelli femministi. Le eccezioni dove esistenti sono il risultato del lavoro di memoria e conservazione delle protagoniste dell'epoca, piuttosto che delle istituzioni interessate [...]. L'insieme dei documenti prodotti dal Coordinamento nazionale è composto da volantini, opuscoli, trascrizioni di riunioni, ma anche relazioni sviluppate durante i congressi sindacali, ricerche sulla condizione delle lavoratrici, articoli di giornale, materiale informativo su seminari specifici¹³.

“Produrre e riprodurre”: la scoperta del tempo per sé

Ancora più in generale se volessimo individuare una data davvero periodizzante dovremmo guardare anche, oltre al già menzionato 1976, anno di nascita del Coordinamento nazionale donne FLM, al 1975¹⁴. In quell'anno, infatti, si moltiplicano iniziative e manifestazioni per la depenalizzazione del reato d'aborto, culminanti nella grande manifestazione nazionale del 6 dicembre dello stesso anno¹⁵.

¹³ G. Cereseto, A. Frisone, L. Varlese (eds.), *Non è un gioco da ragazze. Femminismo e sindacato: i coordinamenti donne FLM*, Roma, Ediesse, 2009, p. 22. Un'importante fonte di documentazione è rappresentata dal volume: G. Bianco (ed.), *150 ore per il diritto allo studio. Il fondo Flm della Biblioteca Centrale Cisl*, biblioteca centrale Cisl, 2005, versione e-book. Esso contiene la descrizione del fondo 150 ore della Biblioteca Centrale Cisl (Bcc). Si tratta di 57 scatole consistenti in prevalenza di elaborati dei lavoratori-studenti divisi per argomento. Il fondo rappresenta quanto di cartaceo la FLM conservava sull'esperienza delle 150 ore. Proprio questo materiale mette in luce, per quanto riguarda il tema che stiamo considerando, come soprattutto tra il 1975 e il 1977 avviene un intensificarsi dei corsi sulla condizione femminile e sul lavoro delle donne in fabbrica.

¹⁴ Per i prodromi del femminismo sindacale rimandiamo a M.L. Righi, *Per una storia delle politiche delle donne nel sindacato negli anni Sessanta e Settanta. Alcuni nodi problematici*, Relazione finale presentata al Ministero del lavoro nel dicembre 1998 per la seconda parte della ricerca «Percorsi di vita individuali e collettivi delle donne nel sindacato italiano», promossa dall'Archivio storico delle donne Camilla Ravera (Fondazione Istituto Gramsci) per conto della CGIL-Coordinamento donne, dattiloscritto messo a disposizione dall'Autrice.

¹⁵ Nel febbraio del 1975 la Corte costituzionale dichiarò non punibile l'aborto terapeutico aprendo di fatto così uno spiraglio per l'azione delle forze politiche che presentarono diversi progetti di legge con cui i gruppi femministi ingaggiarono anche aspre polemiche. Del resto fu quello il terreno su cui il movimento femminista, nei suoi gruppi più separatisti, mostrò le maggiori difficoltà ad utilizzare l'arma della mediazione politica. Per l'analisi delle diverse proposte di legge cfr. A. Ribero, *Una questione di libertà. Il femminismo degli anni Settanta*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1987. Da ultimo vedi anche F. Borruso, *Per educare ad una maternità responsabile: la*

In fondo, come è stato anche ricordato, le donne nel sindacato sentivano l'esigenza di dover colmare una doppia assenza: «quella dell'organizzazione che non riusciva ad impostare un'azione nei confronti della questione femminile se non nei termini di tutela, e quella del femminismo auto-coscientiale che prospettava certo un cambiamento radicale di sé, ma che non forniva strumenti per un'azione politica differente nei tradizionali luoghi istituzionali»¹⁶.

Testimonianza di una difficoltà a uscire dalla logiche tradizionali è l'esperienza della nascita del primo intercategoriale donne Cgil-Cisl-Uil a Torino nel 1975, all'interno del quale si volle organizzare un corso 150 ore interamente dedicato alla condizione della donna, determinando così un cambiamento radicale rispetto alla impostazione iniziale ancora legata alla volontà di connettere «le tematiche dell'emarginazione femminile alla piattaforma contrattuale e al problema del rapporto operai impiegati»¹⁷.

In ogni caso occorre attendere il 1977 (quando, come abbiamo visto, a marzo si costituisce il primo Coordinamento nazionale) per vedere l'organizzazione di analoghi corsi all'interno della FLM. E se è vero che da quel momento in poi si determinò un'inedita «partecipazione delle lavoratrici alla vita del sindacato e alle iniziative del Coordinamento [tanto che] l'apertura dei corsi a casalinghe e studentesse consentì finalmente di gettare un ponte tra la fabbrica e la società e di garantire una presenza femminile altrimenti fuggevole e discontinua»¹⁸; è pur vero che ben presto si determinò anche una contrapposizione tra quante volevano radicalizzare una visione "femminista" dei corsi incentrata sulla salute e la sessualità della donna e più in generale sulla contraddizione celata nella relazione tra i sessi, e una più tradizionale «basata sulla traduzione del nuovo sapere femminile in domanda politica»¹⁹.

Al di là di questo comunque e più in generale i corsi 150 ore si trasformarono con il tempo in un vero e proprio laboratorio politico: potevano essere interpretati come «un tempo per sé, sottratto contemporaneamente alla prestazione lavorativa e a quella familiare»²⁰. Un tempo da dedicare all'analisi e alla presa di coscienza personale. Per questa ragione anche se i primi corsi vennero organizzati su tematiche tradizionali – nel caso di corsi voltati al recu-

legge sull'aborto in Italia fra progettualità, polemiche e compromessi, «Women & Education», 2, 2024, pp. 45-50.

¹⁶ B. Leone, L. Motti (eds.), *Donne nella Cgil: una storia lunga un secolo*, Roma, Ediesse, 2006, p. 17.

¹⁷ C. Cavagna, A. Cinato, F. Pagnolato Rotta-Loria (eds.), *La spina all'occhiello. L'esperienza dell'Intercategoriale donne Cgil-Cisl-Uil attraverso i documenti*, Torino, Musolini Editore, 1979, p. 14; cfr. anche N. Giorda, *Fare la differenza. L'esperienza dell'Intercategoriale donne di Torino, 1975-1986*, Torino, Edizioni Angolo Manzoni, 2007. Per quanto riguarda invece l'originalissima vicenda della nascita dei coordinamenti donne tra il 1976 e il 1977 all'interno della FLM cfr. ancora L. Varrese, *Il Coordinamento nazionale donne Flm*, cit., pp. 53 e sgg.

¹⁸ Ivi, p. 84.

¹⁹ Guerra, *Una nuova presenza delle donne tra femminismo e sindacato*, cit., p. 86.

²⁰ Ivi, p. 244.

pero della scuola dell'obbligo l'obiettivo era la possibilità di migliorare la propria condizione di lavoro – a poco a poco tra le donne, come ha sottolineato Elda Guerra, si insinuò la voglia e il desiderio di accrescere la propria cultura personale anche e soprattutto alla luce di quella presa di coscienza che il femminismo aveva instillato; di qui l'immissione della pratica separatista anche nell'organizzazione e gestione dei corsi mutuata certamente dal modello dei collettivi dediti all'autoanalisi.

Anche se non bisogna dimenticare che tra le lavoratrici il contagio femminista fatica comunque ad affermarsi “stabilmente”. Ancora troppi sono i disagi, le fatiche di una conciliazione a volte impossibile tra vita e lavoro che per la carenza di servizi sociali, relega doppiamente le donne in una condizione di subalternità domestica. Emblematiche in questo senso alcune testimonianze di donne lavoratrici raccolte in un lavoro di documentazione dell'esperienza del femminismo sindacale: «le impiegate parlano difficile» racconta Maria ad Antonia Torchi «continuano col rapporto uomo-donna, noi operaie vorremo parlare di cose concrete [...] insomma se il femminismo è contro l'uomo io non sono d'accordo. Ma se il femminismo è per fare stare bene la donna io ci sto»²¹. Soprattutto le donne riscontrano una difficoltà nel parlare in pubblico, «davanti a tutte delle proprie cose»²².

Dovremmo a questo punto valutare su quali temi specifici l'esperienza del femminismo sindacale incise – anche se molto probabilmente per un periodo di tempo ben determinato – riuscendo a forzare l'agenda politica delle rivendicazioni sindacali.

Accanto alle questioni legate alla sessualità e alla salute della donna a cui i corsi 150 ore diedero ampio spazio, forse un terreno in particolare risultò importante soprattutto dal punto di vista delle conquiste legislative. Quello che accade dalla metà degli anni settanta in poi, infatti, è che quella necessità di operare un ripensamento complessivo dei tempi vita-lavoro, su cui il pensiero femminista aveva insistito, attraverso un disegno di *welfare* universalistico capace di “liberare” le donne da carichi di lavoro domestico, contagia anche il sindacato. O meglio le sindacaliste ivi operanti riescono a dar voce, a portare al centro della discussione pubblica, il fatto che l'emancipazione tramite il lavoro non ha necessariamente liberato le donne, anzi il più delle volte le ha inchiodate a quella che ora, con declinazione femminista, definiscono “doppia presenza”.

Molte sindacaliste cominciavano a sentire l'esigenza di portare l'analisi “sessuata” dentro il sindacato. Così scriveva ad esempio, nel giugno del 1977 Paola Piva – rivoluzionando lessico e metodologia dell'analisi economica – su *I Consigli*, il giornale della FLM:

²¹ Bocchio, Torchi, *L'acqua in gabbia*, cit., p. 114.

²² Ivi, p. 115.

Se la donna lavora [è implicito] non deve avere bambini, se invece deve fare la mamma allora non può lavorare. Questa è l'alternativa basilare che il sistema economico propone alle masse femminili; un sistema che non ha investito sui consumi collettivi, non ha costruito asili e scuole, non ha pensato alle mense e ai servizi sociali. Stando così le cose, il padrone che assume mano d'opera femminile sa che quando la lavoratrice avrà un bambino starà a casa per cinque mesi e poi, se vuole, per altri sei mesi [...]. È certo quindi che alla maternità va fatta risalire la debolezza strutturale della manodopera femminile: se le donne passano nel lavoro senza dare garanzie di restarci quanto gli uomini, la loro collocazione non può che essere marginale²³.

Dunque molte sindacaliste cominciarono a prendere coscienza di come la "debolezza" della forza-lavoro femminile non è un elemento strutturale, un tratto antropologico immutabile; e che quindi «la minore produttività femminile non è una condizione naturale ma storica determinata dalla condizione meno garantita della forza lavoro femminile rispetto a quella maschile»²⁴.

In questo nodo di riflessioni, ad esempio, si muove l'importante conferenza tenutasi a Roma dal 26 al 28 novembre del 1976 sui temi Parità, Sviluppo e Pace, organizzata proprio per recepire positivamente le sollecitazioni che erano venute l'anno prima dall'Onu che aveva proclamato il 1975 anno Internazionale della donna²⁵.

Da quella conferenza scaturirà il disegno di legge sulla parità di trattamento tra uomini e donne in materia di lavoro che entrerà in vigore nel 1977 (L 903) ad opera del primo ministro del lavoro donna dell'Italia repubblicana, Tina Anselmi, nel quale almeno formalmente vengono superate alcune ambiguità ancora presenti nel testo costituzionale. Mentre infatti, com'è noto, l'articolo 37 della Costituzione, riferito alla posizione dei due sessi nel matrimonio, unisce alla affermazione del diritto delle donne al lavoro, la definizione della loro "essenziale" funzione materna nella famiglia, nella legge di parità l'inserimento lavorativo delle donne è completamente sganciato da una «definizione domestica della femminilità»²⁶. Per la prima volta viene considerata

²³ P. Piva, *Dalla fabbrica alla casa: un rapporto violento*, «I Consigli», 37, giugno 1977, p. 24.

²⁴ L. Frey, G. Mottura, M. Salvati, *Occupazione e sottoccupazione femminile in Italia*, Milano, FrancoAngeli, 1976, p. 2.

²⁵ *La donna italiana. Dalla resistenza ad oggi. 1975 anno internazionale della donna. Parità, sviluppo, pace*. Presidenza del Consiglio dei Ministri. Servizio delle informazioni e della Proprietà letteraria. Introduzione di Tina Anselmi, 1976 (cit. in Archivio storico Cgil-Nazionale. Coordinamento donne, busta B 67, num. fasc. 6a). «Proclamando il 1975 Anno Internazionale della Donna, l'Onu ha voluto impegnare governi e opinione pubblica a una riflessione sulla condizione femminile, per verificare se la parità, sancita nella carta dei diritti dell'uomo, sia stata realizzata sul piano giuridico e di fatto, e per individuare gli obiettivi da perseguire onde consentire alla donna una effettiva partecipazione alla sviluppo e alla pace nel mondo» (ivi, p. 7). Tina Anselmi nel 1975 presiedeva il comitato italiano per l'Anno Internazionale della Donna, un anno prima di divenire ministro del lavoro, promuovendo l'organizzazione della conferenza di cui questo libro raccoglie gli atti e i risultati.

²⁶ A. Rossi-Doria, *Le donne sulla scena politica italiana agli inizi della Repubblica*, cit., p. 779.

fondamentale al progresso sociale nel suo complesso l'integrazione piena della forza lavoro femminile insieme alla necessità di ridurre la disparità di potere dei due sessi nel matrimonio, come del resto già la riforma del diritto di famiglia nel 1975 si era incaricata di fare²⁷.

Quello che interessa ora mettere in luce rispetto a quella conferenza, è l'attività svolta nelle commissioni sindacali che furono coinvolte nel lavoro preparatorio, le quali predisposero il documento finale della conferenza²⁸.

È proprio dalla lettura della relazione finale preparata da una commissione in particolare – la quarta che si era occupata del tema lavoro – che è possibile misurare il carattere innovativo delle osservazioni provenienti dal fronte sindacale, attente appunto a sottolineare il valore sociale della maternità. Osservazioni che poi molto probabilmente andranno a confluire nel futuro testo di legge sulla parità²⁹. Quello che infatti la legge tenterà di mettere in atto è proprio la possibilità di riequilibrare le condizioni di accesso al mondo del lavoro per le donne superando – è scritto ad esempio nella relazione della commissione – «i rischi della super-tutela del lavoro femminile, in quanto, le norme a volte contrastano con le esigenze dell'organizzazione del lavoro o scaricano sull'imprenditore oneri che dovrebbero invece ricadere sulla collettività»³⁰. La legge Anselmi si muove proprio nella direzione di “collettivizzare” il costo della maternità agendo in due modi: tramite la fiscalizzazione degli oneri contributivi e prevedendo la possibilità di congedi per i padri.

Si è trattato insomma, rispetto a questa nuova sensibilità portata all'interno del mondo sindacale dalle donne, per tornare ai temi centrali del nostro discorso, di una trasformazione anche della percezione del concetto di cittadinanza che ha permesso di cogliere i cambiamenti del rapporto tra lavoro retribuito e lavoro familiare, nell'intreccio con i modelli di *Welfare*.

E forse proprio la logica paritaria – che è stata per lungo tempo l'obiettivo perseguito anche dalle sindacaliste – comportando una “neutralizzazione” del genere, ha finito per indebolire la “forza lavoro” femminile la cui potenzialità – è questa appunto l'intuizione del femminismo sindacale – è in grado di

²⁷ Per un approfondimento dei temi emersi nella legge mi permetto di rinviare a C. Meta, *The 1977 Equality Law and the Disarticulation of the Link between Maternal Function and “Feminine Specificity”*, «Women & Education», 2, 2024, pp. 10-15.

²⁸ Il comitato organizzatore della conferenza è particolarmente trasversale: Tina Anselmi, “Sottosegretario di Stato al ministero del Lavoro e della Presidenza Sociale”; Rosa Russo Jervolino, “Centro Italiano Femminile” (Cif); Maria Lorini, Cgil; Sandra Codazzi, Cisl; Ciranna Maria Venturini, Uil; Senatrice Franca Falcucci, Movimento femminile della Democrazia Cristiana; Deputata Adriana Seroni, Pci; Enrica Lucarelli, Psi (cit., in Archivio storico Cgil-Nazionale. Coordinamento donne, busta B 67, num. fasc. 6a).

²⁹ Cfr. *Relazione conclusiva della IV Commissione*, Relatrice Sandra Codazzi, presenti i rappresentanti di Cgil-Cisl-Uil-partiti-Movimenti femminili-Acli-associazioni di categoria patronali, (cit. in Archivio storico Cgil-Nazionale. Coordinamento donne, busta B 67, num. fasc. 6 b).

³⁰ Cit. in Archivio storico Cgil-Nazionale. Coordinamento donne, busta B 67, num. fasc. 6 b.

espletarsi a pieno solo a partire da una modificaione profonda dei rapporti familiari (riproduttivi) e lavorativi (produttivi).

Il femminismo sindacale, in sostanza, produsse azioni concrete come la lettura sessuata del lavoro e dell'organizzazione sociale che ebbero effetti dirompenti; non in ultimo il forte richiamo al vissuto fu importante per le mediazioni sui contenuti e sulle scelte politiche, perché portò al centro della discussione politica questioni e modi di organizzazione del lavoro fino ad allora ritenuti marginali, ambiti in cui confinare il discorso sul lavoro delle donne.

Ecco che allora anche il discorso sull'orario di lavoro connesso alle nuove forme di flessibilità si caricava di contenuti simbolici altamente problematici. Ad esempio il discorso sul part-time³¹ veniva connesso con la preoccupazione che potesse prefigurare nuove forme di ghettizzazione occupazionale per le donne. Un documento interessante da questo punto di vista fu quello sulla «condizione femminile», prodotto a conclusione di un seminario svoltosi dall'11 al 13 luglio 1977 e organizzato dall'Ufficio lavoratrici e dal Centro di formazione sindacale della Camera del Lavoro di Roma. Il seminario pose come essenziale la necessità di collegare in modo più organico lo sviluppo dell'iniziativa specifica sui problemi della condizione femminile «alla linea di lotta generale come elemento centrale per determinare un diverso ruolo della donna all'interno della società»³². Nell'impostazione del seminario e nel corso del dibattito, inoltre, il problema dell'occupazione emergeva come uno dei nodi centrali per l'approfondimento «sulla tematica della condizione femminile sia in termini di analisi che di proposta per lo sviluppo di un movimento di lotta, che dia un contributo determinante al superamento della subordinazione della donna nella società»³³.

È all'interno di questa logica che il lavoro svolto dalle donne «si caratterizza per la dequalificazione, quando è stabile, e per l'alto grado di sfruttamento quando è precario o a domicilio»³⁴.

Per questo motivo il documento da un lato leggeva positivamente il tentativo della proposta di legge Anselmi, allora ancora in discussione in Parlamento, di incidere sia sul versante delle relazioni contrattuali superando ogni logica di tutela ghettizzante per le donne, sia sul fronte delle relazioni tra i sessi nella sfera privata familiare, laddove si insisteva per l'introduzione di congedi anche per i padri, come di fatto sappiamo avverrà nel testo di legge, in modo da

³¹ La proposta di introdurre il part-time venne fatta nella stagione dei rinnovi contrattuali del 1978 e del 1979, sostenuta da una parte delle organizzazioni sindacali. Si poneva anche l'accento sul fatto che esso avrebbe permesso l'allargamento delle possibilità occupazionali con il recupero alla contrattazione di aree di lavoro sommerso che potessero coinvolgere giovani e non solo quindi le donne (Guerra, *Una nuova presenza femminile tra femminismo e sindacato*, cit., p. 241).

³² Archivio storico Cgil-Nazionale. Coordinamento donne, b21, num. fasc. 30.

³³ *Ibid.*

³⁴ *Ibid.*

rendere operante il principio di reciprocità all'interno della coppia. Infatti, si legge ancora nel documento,

è necessario respingere la concezione della maternità come fatto individuale che il padronato utilizza per discriminare e attaccare la forza lavoro femminile. È necessario affermare il valore sociale della maternità, anche attraverso una diversa struttura della società e anche attraverso una nuova concezione della famiglia ed è fondamentale un rapporto tra la lotta per l'occupazione e la lotta per una diversa organizzazione del lavoro a livello della società nel suo complesso³⁵.

Va detto anche che non mancarono posizioni più articolate che vedevano il part-time come una delle forme possibili di flessibilità all'interno di un ragionamento complessivo sul rapporto tra tempi di vita e tempi di lavoro³⁶. Per una parte delle donne quella poteva essere l'occasione adatta per lanciare una diversa visione del lavoro e della sua organizzazione.

Come ha messo in luce Laura Varlese, questo fu il tentativo compiuto delle donne del Coordinamento FLM. Proprio in ragione dell'afflizione costante delle donne davanti al comportamento degli uomini dettato spesso e soprattutto dall'incapacità di pensare al proprio lavoro come a un diritto, ma piuttosto interpretato come accessorio e come qualcosa che sottrae tempo alla casa e alla cura dei figli, le donne del Coordinamento cominciarono ad immaginare la possibilità di rivoluzionare la concezione del rapporto vita-lavoro. La proposta del Coordinamento era, forse anche po' provocatoriamente, di «lavorare tutti un po' meno in fabbrica per lavorare tutti un po' di più nella società»³⁷. Ma questa proposta che mirava a trovare una risposta collettiva alle funzioni di cura finora svolte dalle donne all'interno delle famiglie, ancora una volta ponendo al centro la necessità di una riforma complessiva del *Welfare*, giungeva in un momento, la fine degli anni settanta, di riflusso anche della strategia d'intervento sindacale.

Mentre nel corso del 1977 il governo e il suo ministro del lavoro Tina Anselmi portava avanti l'iter della legge sulla parità, le donne del sindacato cominciano ad indicare un'altra strada possibile, definita come la via dell'asserzione della differenza femminile per un cambiamento generale dell'organizzazione del mondo del lavoro.

È forse l'intuizione di questa possibile "terza via" il lascito più duraturo di quella stagione; che va però compresa e inserita all'interno di un quadro più complessivo, caratterizzato ormai, al volgere del decennio, sia dalla perdita

³⁵ *Ibid.*

³⁶ Rilevante all'interno della Cisl questa posizione guadagnò importanza anche nella Cgil, cfr. *Lavorare è bello, lavorare stanca*, resoconto sul seminario sul tema degli orari e della professionalità femminile organizzato dall'Ufficio lavoratrici e dalla sezione formazione della Cgil ad Ariccia 12-13 febbraio 1981; «Rassegna sindacale», 11, 1981.

³⁷ S. Tatò, *Le donne e il contratto*, «I Consigli», 52-53, novembre-dicembre 1978, p. 29.

di autorevolezza e di forza contrattuale del sindacato, sia dal cambiamento di natura del femminismo.

Da una parte allora abbiamo, tra la fine degli anni settanta e l'inizio degli anni ottanta, un mondo economico e industriale italiano sempre più in via di ridefinizione: proseguendo sulla strada, iniziata come abbiamo visto già nella prima metà degli anni settanta, della ristrutturazione e del decentramento produttivo, i grandi distretti industriali, il modello della grande fabbrica, perdono progressivamente centralità, così come il sindacato è costretto a cedere terreno rispetto alle conquiste degli anni precedenti in termini di potere contrattuale. D'altra parte, la stessa crisi economico-politica imponeva un cambiamento di registro e «costringeva i sindacati a ricercare maggiormente la mediazione istituzionale che appariva l'unica in grado di risolvere problemi tanto urgenti e gravosi»³⁸.

Per una “disseminazione” dei risultati della ricerca

Affrontare gli esiti della crisi economico-politica che ha attraversato la fine del decennio settanta ci condurrebbe ben oltre i limiti imposti al presente contributo. Quello che in chiusura di discorso va messo in luce riguarda la possibilità di far conoscere, non solo ad un pubblico addetto alle vicende del mondo del lavoro, l'esperienza straordinaria di un percorso che vide impegnate tante donne lavoratrici, delegate sindacali, docenti di scuola in un progetto corale e collettivo di ridefinizione dell'identità femminile nella sua complessità di donna e lavoratrice, che ha prodotto analisi ancora oggi valide sulla condizione delle donne nel mercato del lavoro, ma anche proposto nuove categorie interpretative che investono il significato del rapporto tra “tempi di vita” e “tempi di lavoro”, attraverso anche una revisione dei modelli di organizzativi che possono concorrere a ripensare le modalità più complessive di articolazione tra la “sfera produttiva” e quella “riproduttiva”.

Basterebbe qui citare come una diversa organizzazione dei tempi di vita e di lavoro sia stata posta al centro del discorso pubblico, non solo dagli economisti esperti del settore, di fronte all'insorgere dell'epidemia di Covid 19 nel 2020³⁹. Se in un primo momento l'esigenza è stata quella di trovare soluzioni restrittive, in piena fase emergenziale, che potessero coniugare dispositivi pro-

³⁸ Varlese, *Il Coordinamento nazionale donne Flm*, cit., p. 145. In merito ai mutamenti intervenuti in questi anni all'interno del sindacato, cfr. S. Turone, *Il sindacato nell'Italia del benessere*, Roma-Bari, Laterza, 1989; A. Accornero, *Il lavoro dopo la classe. L'operaismo rivisitato, culture del lavoro, la moralità del welfare*, Roma, Ediesse, 2009.

³⁹ Cfr. S. Burchi, *Lavorare da casa non è smart*, «Ingenere», marzo 2020, pp. 4-7; C. Hupkau, B. Petrongolo, *Come cambia il lavoro con la pandemia*, «Ingenere», maggio, pp. 8-12.

tettivi e possibilità di lavoro da remoto, all'indomani della fine dell'emergenza pandemica, il discorso sull'uso dello *smart working* ha avviato un ragionamento più complessivo volto a migliorare la qualità della vita delle persone all'interno di nuovi equilibri tra vita e lavoro, all'insegna anche di una maggiore redistribuzione dei compiti di cura all'interno delle famiglie tra entrambi i partner della coppia. Proprio tale questione che come abbiamo visto veniva già denunciata dalle sindacaliste degli intercategoriali negli anni settanta, continua ad essere, come molte indagini mettono in luce, un elemento di discriminazione per l'accesso delle donne al mercato del lavoro⁴⁰.

Sarebbe quindi interessante, rispetto a un simile discorso, avviare percorsi di "disseminazione", come indicato, peraltro, tra gli obiettivi della Public History⁴¹, prevedendo incontri seminariali in ambito universitario e non solo, capaci di riconnettere un'esperienza così straordinaria legata al sindacalismo e al femminismo, troppo precocemente archiviata, alle riflessioni che oggi riguardano ciascun individuo nella società iper-connessa delle reti e della diffusione sempre più capillare del cosiddetto lavoro agile.

Bibliografia

- Accornero A., *Il lavoro dopo la classe. L'operaismo rivisitato, culture del lavoro, la moralità del welfare*, Roma, Ediesse, 2009.
- Ascenzi A., Sani R. (eds.) *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unità al secondo dopoguerra*, Roma, Studium, 2022.
- Ascenzi A., Sani R. (eds.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2020.
- Bandini G., Bianchini P., Borruuso F., Brunelli M., Oliviero S. (eds.), *La Public History tra scuola università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022.
- Barbagallo F. et al. (eds.), *Storia dell'Italia repubblicana*, vol. I: *La Costruzione della democrazia*, Torino, Einaudi, 1994.
- Borruuso F., *Per educare ad una maternità responsabile: la legge sull'aborto in Italia fra progettualità, polemiche e compromessi*, «Women & Education», 2, 2024, pp. 45-50.
- Cavagna C., A. Cinato, F. Pagnolato Rotta-Loria (eds.), *La spina all'occhiello. L'esperienza dell'Intercategoriale donne Cgil-Cisl-Uil attraverso i documenti*, Torino, Musolini Editore, 1979.
- Cereseto G., Frisone A., Varlese L. (eds.), *Non è un gioco da ragazze. Femminismo e sindacato: i coordinamenti donne FLM*, Roma, Ediesse, 2009.

⁴⁰ Da ultimo sul tema: Save The Children, *Le equilibriste. La maternità in Italia*, 2023.

⁴¹ Sul tema, cfr. G. Bandini, F. Bianchini, F. Borruuso, M. Brunelli, S. Oliviero (eds.), *La Public History tra scuola università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022.

- Chianese G. (ed.), *Mondi femminili in cento anni di sindacato*, Roma, Ediesse, 2008.
- Crainz G., *Il paese mancato: dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Roma, Donzelli, 2003.
- Frey L., Mottura G., Salvati M., *Occupazione e sottoccupazione femminile in Italia*, Milano, FrancoAngeli, 1976.
- Galfrè M., *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017.
- Giorda N., *Fare la differenza. L'esperienza dell'Intercategoriale donne di Torino, 1975-1986*, Torino, Edizioni Angolo Manzoni, 2007.
- Giovagnoli A., *La repubblica degli italiani. 1946-2016*, Roma, Laterza, 2016.
- Lauria F., *Le 150 ore per il diritto allo studio. Analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*, Roma, Edizioni Lavoro, 2023.
- Leone B., Motti L. (a cura di), *Donne nella Cgil: una storia lunga un secolo*, Roma, Ediesse, 2006.
- Lussana F., *Il movimento femminista in Italia. Esperienze, storie, memorie (1965-1980)*, Roma, Carocci, 2012.
- Meta C., *The 1977 Equality Law and the Disarticulation of the Link between Maternal Function and "Feminine Specificity"*, «Women & Education», 2, 2024, pp. 10-15.
- Piva P., *Dalla fabbrica alla casa: un rapporto violento*, «I Consigli», 37, giugno 1977, p. 24.
- Ribero A., *Una questione di libertà. Il femminismo degli anni Settanta*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1987.
- Rossi-Doria, A., *Dare forma al silenzio. Scritti di storia politica delle donne*, Roma, Viella, 2007.
- Sardelli R., Fiorucci M., *Dalla parte degli ultimi*, prefazione di A. Portelli, Roma, Donzelli, 2020.
- Scattigno A., Filippini N. (eds.), *Una democrazia incompiuta. Donne e politica in Italia dall'Ottocento ai nostri giorni*, Milano, FrancoAngeli, 2007.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.
- Tatò S., *Le donne e il contratto*, «I Consigli», 52-53, novembre-dicembre 1978, p. 29.
- Tornasello M. Luisa, *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*, Pistoia, Petite Plaisance, 2006.
- Turone S., *Il sindacato nell'Italia del benessere*, Roma-Bari, Laterza, 1989.
- Vacca G., *L'Italia contesa. Comunisti e democristiani nel lungo dopoguerra. 1943-1978*, Venezia, Marsilio, 2018.
- Voulgaris Y., *L'Italia del centro-sinistra. 1960-1968*, Roma, Carocci, 1998.

Sofia Montecchiani*

Il patrimonio del *Centro di studi e documentazione sulla storia dell'Università di Macerata* al servizio della *Public History*

ABSTRACT: The History of universities and higher education in Italy has been greatly revised since the 1990s. There has been an examination of the questions of Modern and Contemporary ages, an increase in sources and most importantly, a significant boost has been given to the history of individual universities. In this scenario the Centre for Studies and Documentation on the History of the University of Macerata was founded in 1993 and dedicated in 2010 to the memory of Professor Sandro Serangeli. This paper expressly aims to analyze the relevant contribution that the Centre has given to the enhancement of the historical-educational heritage of the University of Macerata and to point out the productive opportunities provided by the approach of Public History.

KEYWORDS: history of higher education, historical-educational heritage, history of the University of Macerata, Public History, Italy.

Premessa

Per lungo tempo, la storiografia universitaria si è identificata sostanzialmente con i secoli delle origini, o per meglio dire con l'epoca medievale e rinascimentale, focalizzandosi su ricostruzioni generali e su aspetti per lo più giuridici, tra cui statuti e disposizioni legislative. In passato – per usare le parole di Gian Paolo Brizzi –, vi era stata dunque una sorta di «trascuratezza» per l'età moderna e per quella contemporanea, poiché ritenute momenti di discontinuità rispetto al “periodo d'oro” degli inizi¹.

Fu soprattutto a partire dagli anni Novanta del Novecento che, in netta controtendenza rispetto ai filoni di studi precedenti, si iniziò a dare maggiore

* Sofia Montecchiani è ricercatrice in Storia della pedagogia e dell'educazione presso l'Università di Chieti-Pescara. È dottore di ricerca in Human Sciences (UNIMC). Ha pubblicato alcuni contributi sulla letteratura per l'infanzia e sulla storia dell'educazione in epoca moderna e contemporanea. ORCID: 0000-0003-0402-3798.

¹ G.P. Brizzi, *L'Università e la storiografia. Organizzazione e indirizzi di ricerca*, in A. Massafra (ed.), *Per la storia dell'Università di Bari. Studi e ricerche*, Bari, Laterza, 2020, p. 20.

rilievo alle ricerche relative agli ordinamenti e alle politiche universitarie nazionali definiti tra XIX e XX secolo; non solo, accanto ad esse vennero delineate significative indagini che non si limitavano agli «aspetti organizzativi», ma che altresì si proponevano di analizzare questioni relative, fra l'altro, la popolazione studentesca, le lotte sindacali dei docenti universitari, il problema del consenso in epoca fascista, o il rapporto tra mondo accademico e quello del lavoro².

Nell'ampio novero dei rinnovati indirizzi di ricerca, è stato di certo dato grande impulso alla ricostruzione della storia dei singoli atenei, filone attualmente tra i più rappresentativi della storia dell'università in Italia, che – seppur sovente caratterizzato da un approccio celebrativo e per certi versi lacunoso in prospettiva generale –, è riuscito a stimolare una notevole attenzione per la storia dell'istruzione superiore.

In tal senso, la manifestazione di un concreto e rilevante indicatore di interesse è giunta dalla costituzione e della puntuale attività di centri e gruppi di ricerca specializzati, così come dall'impegno di riviste e società scientifiche, che si sono mostrati capaci di ampliare il mero orizzonte nazionale e di porre in luce le più moderne metodologie e fonti per la storia dell'università.

In questo articolato scenario, vale allora la pena segnalare, a titolo esemplificativo, la costituzione nel 1991 del Centro interuniversitario di studi per la storia delle università “Unistoria”, promosso dall'Università degli Studi di Napoli “Federico II”, dall'Università degli Studi di Siena e dall'Istituto storico italo-germanico di Trento, la cui attività ha dato vita anche ad una importante collana di studi e ricerche curata dall'editore Jovene di Napoli; o l'istituzione nel 1996 del CISUI-Centro Interuniversitario per la Storia delle Università Italiane, grazie all'azione di un lungimirante gruppo di studiosi appartenenti alle

² Cfr. G.P. Brizzi, *Premessa*, in Centro interdisciplinare per la storia dell'Università di Sassari, *Repertorio nazionale degli storici dell'Università*, Sassari, Chiarella, 1994. In merito alla rinnovata e proficua stagione degli studi sulla storia dell'università, si vedano anche: I. Porciani, *L'università dell'Italia unita*, «Passato e presente», 11, 29, 1993, pp. 123-135; M.C. Giuntella, *Autonomia e nazionalizzazione dell'università. Il fascismo e l'inquadramento degli atenei*, Roma, Studium, 1993; S. Polenghi, *La politica universitaria italiana nell'età della Destra storica (1848-1876)*, Brescia, La Scuola, 1993; M. Moretti, *La storia dell'Università italiana in età contemporanea. Ricerche e prospettive*, in Centro per la storia dell'Università di Padova, *La storia delle università italiane. Archivi, fonti, indirizzi di ricerca. Atti del convegno. Padova, 27-29 ottobre 1994*, a cura di L. Sitran Rea, Trieste, Edizioni Lint, 1996, pp. 335-381; G. Fois, *La ricerca storica sull'università italiana in età contemporanea. Rassegna di studi*, «Annali di Storia delle Università italiane», 3, 1999, pp. 241-257; e i più recenti A. Ferraresi, E. Signori (eds.), *Le università e l'unità d'Italia (1848-1870)*, Bologna, Clueb, 2012; G.P. Brizzi, E. Signori, *University Historiography: a Look at European Research and Results / Historiografía sobre universidades: una mirada a la investigación europea y sus resultados*, «CIAN-Revista de Historia de las Universidades», 20, 1, 2017, pp. 11-16; L. Pomante, *L'Università italiana nel Novecento. Nuovi itinerari storiografici e inediti percorsi di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2020; Id., *L'Università della Repubblica (1946-1980). Quarant'anni di storia dell'istruzione superiore in Italia*, Bologna, il Mulino, 2022.

Università di Bologna – dove il Centro ha sede –, Padova, Torino, Messina e Sassari, al quale aderiscono ormai ricercatori provenienti da più di 27 atenei italiani e che promuove, oltretutto, la pubblicazione di due collane di studi (*Studi e ricerche sull'università* edita da il Mulino e *Studi* edita, invece, da Clueb) e della prestigiosa rivista di rilevanza internazionale «Annali di Storia delle Università italiane»³. Ancora, l'organizzazione di una serie ormai piuttosto considerevole di seminari e convegni di studio dedicati proprio al tema dell'università contemporanea e destinati a porre in luce questioni euristiche e metodologiche, contestualizzandole nel panorama internazionale⁴, o tanto più, l'importante lavoro di cura e tutela del patrimonio universitario e le puntuale analisi promosse e condotte dai principali centri di ricerca istituiti in numerose sedi italiane, tra cui Torino, Pavia, Parma, Ferrara, Pisa, Perugia, Macerata, Roma, Sassari e Messina.

Nel corso degli ultimi decenni, pertanto, è stata creata una efficace rete di collegamento tra singoli studiosi, centri di ricerca, società e riviste scientifiche nella quale convivono “vocazioni” e focus tematici piuttosto differenti, ma che mirano univocamente a restituire un'autentica analisi del sistema d'istruzione superiore, inserito nella complessità del suo significato storico, sociale, politico, formativo e produttivo.

1. *La costituzione del Centro di studi e documentazione sulla storia dell'Università di Macerata*

Nel quadro di queste preliminari riflessioni, si inserisce dunque a ragion veduta la quanto mai rilevante esperienza del *Centro di studi e documentazione sulla storia dell'Università di Macerata*, che da circa trent'anni si propone di

³ Per un approfondimento sul CISUI si rimanda principalmente al link ufficiale <<https://centri.unibo.it/cisui/it>> [ultimo accesso: 28/01/2024].

⁴ Tra le numerose iniziative che negli anni Novanta hanno dato un forte impulso alla “ri-generazione” degli studi di settore vale la pena richiamare, per esempio, il convegno tenutosi presso l'Università di Siena il 30 novembre e il 1° dicembre 1989, *Università ieri e oggi. Offerta formativa e domanda sociale*, quello di Certosa di Pontignano (Siena) dell'aprile 1991, *Università e scienza nazionale tra Otto e Novecento*, quello tenutosi a Sassari nel 1992, *Le università minori in Italia nel XIX secolo*; nel medesimo anno, quello di Napoli dal titolo *Università e professioni giuridiche in Europa nell'età liberale*, o ancora i seminari organizzati dall'Istituto storico italo-germanico di Trento su *Università e scienza nel sistema politico dell'Italia unita: modelli teorici e assetti istituzionali*, o il significativo convegno dell'ottobre 1994 di Padova, sul tema *La storia delle Università italiane. Archivi, fonti, indirizzi di ricerca*, o quello del 1996 tenutosi ad Alghero, dal titolo *Le Università minori in Europa (secoli XV-XIX)*. Meritano, inoltre, di essere segnalati i comitati scientifici di alto profilo di queste iniziative, che hanno visto la partecipazione di studiosi di prim'ordine tra cui – solo per citarne alcuni – Luigi Berlinguer, Aldo Mazzacane, Paolo Prodi, Franco Della Peruta, Giuseppe Talamo, Ilaria Porciani, Mauro Moretti, Jacques Verger e Gian Paolo Brizzi.

tutelare, custodire e valorizzare il vasto patrimonio culturale e storico-educativo dell'Ateneo maceratese, oltre a promuovere e stimolare qualificati e puntuali studi sulla sua plurisecolare storia.

In realtà, la matrice di tale esperienza potrebbe essere rintracciata già negli anni Quaranta del secolo scorso, quando Antonio Marongiu, ordinario di storia del diritto italiano, rappresentò la sede marchigiana al *Primo Convegno nazionale per la storia delle università italiane*, tenutosi a Bologna e promosso dall'allora Ministro dell'Educazione nazionale Giuseppe Bottai, sostenitore tra l'altro del progetto di redazione di singole monografie sulla storia dei diversi atenei nazionali⁵. E proprio in linea con tale proposito, lo stesso Marongiu, nel secondo dopoguerra, si fece promotore di alcuni primari studi sulla storia dell'Università di Macerata, di seguito raccolti nel volume *L'Università di Macerata nel periodo delle origini* (Macerata, Stabilimento tipografico Bianchini, 1948).

Bisognerà tuttavia attendere il 9 settembre 1993 per assistere alla costituzione ufficiale del Centro di studi e documentazione dedicato alla storia dell'Ateneo, avvenuta durante il rettorato di Alberto Febbrajo. Il Centro, originariamente, venne inserito all'interno della Facoltà di Giurisprudenza, ma dal 2010 è stato trasferito presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo ed è stato strettamente collegato alle attività del *Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia*⁶. Nel medesimo anno, l'allora rettore Roberto Sani ha inoltre intitolato il Centro alla memoria del professor Sandro Serangeli, docente di Istituzioni di diritto romano, prematuramente scomparso nel 2009, e uno tra i principali animatori delle iniziative del Centro fin dalla sua attivazione⁷. Attualmente, esso è diretto dal professor Sani e gode della collaborazione di una decina di docenti e ricercatori afferenti a diversi dipartimenti dell'Università di Macerata, tra cui figura anche il professor Luigiaurelio Pomante, delegato per l'Ateneo all'interno del già menzionato CISUI-Centro Interuniversitario per la Storia delle Università italiane.

Nel corso degli anni il Centro «Sandro Serangeli» ha avuto l'opportunità di arricchire in maniera considerevole il proprio patrimonio; in questo momento consta, infatti, di un patrimonio librario costituito da oltre 10.000 volumi, di

⁵ Sul progetto delle monografie e sull'attività del Ministro Bottai si rinvia in particolare a M. Galfrè, *Giuseppe Bottai. Un intellettuale fascista*, Firenze, Giunti, 2000 e a L. Pomante, *Giuseppe Bottai e il rinnovamento fascista dell'Università italiana (1936-1942)*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

⁶ Sulle finalità e sull'attività del Centro si rimanda all'articolato contributo di M. Brunelli, *The «Centre for the Documentation and Research on the History of Textbooks and Children's Literature» in University of Macerata (Italy)*, «History of Education and Children's Literature», 4, 2, 2009, pp. 441-452, e si rinvia al sito ufficiale del Centro: <<https://www.unimc.it/cescom/it>> [ultimo accesso: 28/01/2024].

⁷ Archivio Università degli Studi di Macerata, *Rettorato Roberto Sani*, b. 6, f. 25.

una sala studi, di un archivio fotografico e di un archivio documentale – purtroppo solo in parte inventariato. Nello specifico, esso conserva il fondo Luigi Raggi, due collezioni librerie, una dedicata all'università e alla storia locale (catalogata come CESCO UNV), proveniente dalla precedente collocazione presso la Facoltà di Giurisprudenza, e l'altra dedicata alla storia dell'università (catalogata come CESCO STU), frutto dell'implementazione e dell'ampliamento avvenuti dopo il 2010; infine, l'Archivio rettorale Sani, che ha per estremi il 2003 e il 2010.

Tra le finalità cardine del Centro, fin dalla sua fondazione, vi sono certamente la promozione di significative ricerche sulla storia dell'Università di Macerata e sulle sue principali specificità, la divulgazione dei risultati della ricerca, sia attraverso pubblicazioni scientifiche, sia mediante l'attivazione di cicli di seminari e convegni di studio; altresì, una precipua attività di formazione di specialisti della storiografia universitaria, alla quale senza dubbio contribuisce in maniera piuttosto proficua la cooperazione con altri enti e organismi di ricerca pubblici e privati; non per ultimo, il costante aggiornamento della biblioteca specializzata sulla storia delle università e dell'istruzione superiore e la creazione di un apposito archivio storico e fotografico sulla storia dell'Università di Macerata.

In linea con tali prioritari intenti, tra gli strumenti utili all'avanzamento dei lavori di ricerca, il Centro ha anzitutto intessuto un'efficace collaborazione con la rivista «History of Education & Children's Literature»⁸ e si è dotato della collana *Studia et documenta historiae almi Studii Maceratensis*, edita prima con Giappichelli Editore (Torino) e poi con EUM, le Edizioni dell'Università di Macerata, suddivisa in due sezioni – *Studi* e *Documenti* –, all'interno della quale è compresa la ricca documentazione rinvenuta integra e senza soluzione di continuità a partire dal 1540, ancora oggi reperibile presso l'Archivio di Stato di Macerata, e nell'ambito della quale sono stati pubblicati diversi lavori destinati all'analisi e alla ricostruzione della storia dello *Studium Generale Maceratense* in età moderna e contemporanea⁹.

Attraverso l'istituzione di questo Centro, pertanto, l'Ateneo maceratese si è proposto e continua a proporsi di rilevare e di valorizzare le sue radici iden-

⁸ Sulla rivista «HECL», fondata nel 2006, si rinvia al link ufficiale <<http://www.hecl.it/>> [ultimo accesso: 28/01/2024].

⁹ Cfr. S. Serangeli, *Atti dello Studium Generale Maceratense dal 1541 al 1551*, Torino, G. Giappichelli Editore, 1998, p. 1. Tra i lavori più importanti pubblicati all'interno della collana, oltre al già citato testo di Serangeli, si ricordano: Id., *Atti dello Studium Generale Maceratense dal 1551 al 1579*, Torino, G. Giappichelli Editore, 1999; Id., *I laureati dell'antica Università di Macerata (1541-1824)*, Torino, G. Giappichelli Editore, 2003; S. Serangeli, L. Ramadù-Mariani, R. Zambuto, *Gli Statuta dell'antica Università di Macerata (1540-1824)*, Torino, G. Giappichelli Editore, 2006; S. Serangeli, *I docenti dell'antica Università di Macerata (1540-1824)*, Torino, G. Giappichelli Editore, 2010; L. Pomante (ed.), *L'Università di Macerata nell'Italia unita (1861-1966). Un secolo di storia dell'ateneo maceratese attraverso le relazioni inaugurali dei rettori e altre fonti archivistiche e a stampa*, Macerata, eum, 2012.

titarie, analizzando le sfide del passato e guardando simultaneamente a quelle del futuro, non solo dal punto di vista scientifico ma anche, in prospettiva più ampia, da quello comunitario.

Elemento cardine è, dunque, la pluricentenaria storia dell'Università di Macerata, che ha attraversato almeno cinque tappe ritenute fondamentali. Dalle origini medievali, che risalgono precisamente al 1290, si è passati poi alla rifondazione moderna ad opera di papa Paolo III del 1540, che sostanzialmente le diede l'impostazione "classica" con le Facoltà di Legge, Teologia, Filosofia e Medicina; una stagione questa definita «costitutiva» dell'Ateneo comunale che arrivò fino al 1824 e che ne segnò l'importante radicamento culturale e territoriale. Tra il 1824 e il 1860 si snodò poi la stagione dello Stato Pontificio «riformato», mentre dopo l'unificazione nazionale se ne aprì un'altra particolarmente critica per i piccoli Atenei come quello di Macerata, caratterizzata da un profondo ridimensionamento e, allo stesso tempo, segnata da un manifesto senso di attaccamento alla città, la quale non voleva perdere il profondo legame con una realtà formativa così importante e antica. Da quel momento si aprì un secolo di storia in cui l'Università di Macerata venne praticamente identificata con la singola Facoltà di Giurisprudenza, situazione che mutò solo nel 1964, quando fu istituita anche la Facoltà di Lettere e Filosofia¹⁰.

A partire, dunque, dalla fine del XX secolo venne inaugurata la quinta stagione della storia dell'Università maceratese, che a ben vedere è ancora quella attuale, un periodo che ha visto il consolidamento di tale istituzione culturale, molto legata alla propria storia e al ruolo che ricopre nel territorio che la ospita. Una realtà ormai piuttosto composita che si propone però di proteggere la sua vocazione umanistica, anche grazie alla rivalutazione ed esaltazione delle proprie radici e all'analisi delle sfide affrontate nel corso del tempo.

Un piccolo Ateneo quello di Macerata, la cui storia si snoda nel complesso intreccio con la più ampia storia della comunità locale, segnata dall'esercizio e dall'avvicendarsi di diverse élites amministrative e dalle varie esperienze dei ceti produttivi; una sorta di *campus* il cui perimetro rientra all'interno di quello cittadino, e che, per tale ragione, ha dato vita a una inscindibile associazione tra identità culturale, vita civile e politica, ed esigenze territoriali¹¹.

¹⁰ Cfr. L. Lacchè, *Un ateneo plurisecolare, fra tradizione e innovazione*, in R.M. Borraccini, L. Pomante (eds.), *L'Università di Macerata. Una storia plurisecolare*, Macerata, eum, 2016, pp. 9-10.

¹¹ Per una più ampia ricostruzione della storia dell'Università di Macerata, delle fasi per così dire critiche che l'hanno caratterizzata e di alcune personalità che ne hanno segnato l'attività, si rinvia in particolare al numero monografico *L'Università degli Studi di Macerata*, pubblicato negli «Annali di Storia delle Università italiane», 13, 2009, pp. 45-283.

2. *Il patrimonio storico-educativo del Centro «Sandro Serangeli» al servizio della Public History of Education*

È proprio nell'ambito del più ampio processo di celebrazione dell'identità dell'Università di Macerata che appaiono oltremodo evidenti le insite opportunità emergenti dal potenziamento e dalla valorizzazione del patrimonio culturale e, soprattutto, storico-educativo, conservato presso il Centro «Sandro Serangeli», che possono essere messe a disposizione non solo del contesto accademico, ma anzitutto di quello culturale e civile locale.

In particolare, tale prospettiva risulta ancor più interessante se posta a sistema con il moderno approccio determinato dal movimento della *Public History*, che ha preso avvio dal contesto americano, e che è volto per sua stessa definizione a coinvolgere un pubblico non specificatamente universitario e a consolidare il senso di appartenenza a una medesima comunità¹² – valore da sempre altresì condiviso e promosso proprio dall'Ateneo maceratese.

Di certo, a partire dalla fine del Novecento, la “storia” – intesa come disciplina scientifica – è riuscita ad uscire dal mero ambito accademico e a farsi, per così dire, strumento al servizio di questioni sollevate dal confronto politico, economico, culturale e sociale, dando vita a rinnovate forme di sperimentazione e di comunicazione. Tuttavia, fino a una decina di anni fa, la *Public History* era considerata in quasi tutta Europa una sorta di «disciplina fantasma» – per usare una definizione di Serge Noiret¹³ – per cui di fatto si potevano riscontrare iniziative che avrebbero potuto definirsi di *Public History*, ma che, in concreto, si rivelavano per lo più “inconscie”, seppur legate spesso al dibattito sull'uso pubblico della storia e della memoria.

Nel contesto nazionale, la dimensione della *Public History* si è strettamente legata al concetto di «patrimonio culturale», alla sua valorizzazione in una

¹² Lo storico Robert Kelley già nel 1978 affermava che la *Public History* si riferisce all'impiego degli storici e all'applicazione del metodo storico al di fuori del mondo accademico; il movimento, di fatto, ha permesso agli storici di “uscire” dall'isolamento accademico e di creare nuove *practices* storiche e pubbliche, capaci da un lato di ridefinire la loro professionalità e di creare rinnovati spazi di condivisione, di diffusione delle conoscenze e di coscienza identitaria. Per un diretto rimando alle parole di Robert Kelley si veda Id., *Public History: Its Origins, Nature, and Prospects*, «The Public Historian», 1, 1, 1978, pp. 16-28, mentre per un approfondimento sul movimento e sulle sue finalità, senza alcuna pretesa di esaustività, si rimanda a: G.W. Johnson, *The Origins of the Public Historian and the National Council on Public History*, «The Public Historian», 21, 3, 1999, pp. 167-179; A. Torre, *Public History e Patrimoine: due casi di storia applicata*, «Quaderni storici», 3, 2015, pp. 629-659; P. Bertella Farnetti, L. Bertucelli, A. Botti, *Public History. Discussioni e pratiche*, Milano-Udine, Mimesis, 2017; T. Cauvin, *The Rise of Public History: An International Perspective*, «Historia Crítica», 68, 2018, pp. 3-26; Id., *Public History: a Textbook of Practice*, New York-London, Routledge, 2022 e si rimanda al link <<https://ncph.org/>> [ultimo accesso: 28.01.2024].

¹³ S. Noiret, *La Public History: una disciplina fantasma?*, in *Public History. Pratiche nazionali e identità globale*, «Memoria e Ricerca. Rivista di storia contemporanea», 37, 2011, pp. 9-35.

prospettiva anzitutto intellettuale, storica appunto, e civile. Ecco allora che l'ambito scolastico e quello universitario sono divenuti fertili terreni di indagine, progettazione e applicazione, capaci di creare un efficiente crocevia tra ricerca, trasmissione delle conoscenze ed esigenze delle comunità locali.

In particolare, l'Università ha manifestato piuttosto di recente un esplicito e mirato interesse nei confronti di tale approccio e delle sue potenzialità, soprattutto in riferimento alla possibilità di rafforzare e incrementare la cosiddetta Terza missione universitaria. In tal senso, proprio il filone della *Public History of Education* ha dimostrato, nel corso di questi primi anni di sperimentazione, una grande abilità e predisposizione nella creazione e nel consolidamento delle determinanti relazioni che intercorrono tra educazione formale, non formale e informale, oltre che tra presente e passato scolastico ed educativo, e tra le varie generazioni di educatori, formatori e allievi¹⁴.

Pertanto, seguendo la linea di questa proposta di ricerca, che promuove l'intersezione tra settore scientifico e Terza missione universitaria e che si sposa totalmente con una delle principali mission della SIPSE¹⁵, ovvero quella legata alle sperimentazioni scientifiche e non, attraverso l'uso del patrimonio storico-educativo, appare particolarmente significativo porre in evidenza alcune tra le principali iniziative organizzate dal *Centro di studi e documentazione sulla storia dell'Università di Macerata*, avanzate *in primis* al pubblico universitario e, in altri casi, anche a quello non accademico, che si propongono da un

¹⁴ Sulla *Public History of Education* si rinvia soprattutto a: R. Conard, *The Pragmatic Roots of Public History of Education in the United States*, «The Public Historian», 37, 1, 2015, pp. 105-120; G. Bandini, *Educational Memories and Public History: A Necessary Meeting*, in C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017, pp. 143-155; G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019; G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022; G. Bandini, *Public History of Education. A Brief Introduction*, Firenze, Firenze University Press, 2023.

¹⁵ Per una completa lettura degli obiettivi della SIPSE, si rimanda al link <<http://www.sipse.eu/finalita/>> [ultimo accesso: 28/01/2024] e ai contributi di: M. Brunelli, *La recente costituzione della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE)*, «History of Education & Children's Literature», 12, 2, 2017, pp. 653-665; A. Ascenzi, *Sociedades y Asociaciones científicas de Historia de la Educación: Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo*, in J.L. Hernández Huerta, A. Cagnolati, A. Payà Rico, *Connecting History of Education. Redes globales de comunicación y colaboración científicas*, Valencia, Tirant Humanidades, 2022, pp. 567-576; A. Ascenzi, E. Patrizi, F. Targhetta, *La promozione e la tutela del patrimonio storico-educativo sul territorio. L'esperienza della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (2017-2022)*, in E. Ortiz García, J.A. González de la Torre, J.M. Saiz Gómez, L.M. Naya Garmendia, P. Dávila Balsara (eds.), *Nuevas Miradas sobre el Patrimonio histórico-educativo. Audiencias, Narrativas y Objetos educativos*, Santander, Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, 2022, pp. 753-767; A. Ascenzi, E. Patrizi, *La SIPSE: una società scientifica per la tutela, la conservazione e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo*, «Studi sulla formazione»», 2, 2023, pp. 81-88.

lato di valorizzare il patrimonio storico-educativo dell'Ateneo marchigiano, e dall'altro di creare percorsi formativi condivisi e democratici.

In primo luogo, tra di esse vale allora la pena richiamare l'intensificazione di alcune specifiche attività di ricerca, basate sulla ricca documentazione archivistica riguardante la storia dell'Università di Macerata, confluite in diverse importanti pubblicazioni, tra le quali è opportuno ricordare quelle degli anni Novanta curate da Sandro Serangeli, tra cui gli *Atti dello Studium generale maceratense dal 1541 al 1551 e dal 1551 al 1579*¹⁶, il volume curato da Roberto Sani, *Attilio Moroni. Scritti rettorali. Le relazioni per l'inaugurazione dell'Anno Accademico (1977-1985) e altri scritti*¹⁷, o ancora, quello curato da Luigiaurelio Pomante, *L'Università di Macerata nell'Italia unita (1861-1966). Un secolo di storia dell'ateneo maceratese attraverso le relazioni inaugurali dei rettori e altre fonti archivistiche e a stampa*¹⁸.

In secondo luogo, risulta rilevante segnalare l'attivazione dal 2016 del ciclo di seminari sulla *Storia dell'istruzione superiore e delle università nell'Italia contemporanea*, tenuto presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università di Macerata e rivolto principalmente agli studenti dei corsi di laurea in Scienze dell'educazione (L-19) e Scienze Pedagogiche (LM-85); o ancora, il cospicuo contributo che il patrimonio del Centro «Serangeli» ha fornito ai laboratori curriculare del corso di Storia dell'educazione, per la classe L-19. Nello specifico, in questa circostanza sono state fornite agli studenti, quali primarie fonti storiche da poter analizzare, alcune fotografie tratte per l'appunto dall'Archivio fotografico del Centro, quasi tutte risalenti alla metà del Novecento, e alcuni contributi di inizio anni Quaranta del Novecento apparsi sul periodico «Gli annali della Università d'Italia. Rivista bimestrale dell'istruzione superiore», curata dal Ministero dell'educazione nazionale, e integralmente conservata presso il medesimo Centro¹⁹.

Nel corso degli ultimi anni, sono state di seguito avviate alcune iniziative

¹⁶ Serangeli, *Atti dello Studium Generale Maceratense dal 1541 al 1551*, cit.; Id., *Atti dello Studium Generale Maceratense dal 1551 al 1579*, cit. A queste preliminari pubblicazioni curate dal prof. Serangeli, si aggiungono negli anni Duemila anche altri importanti lavori, per esempio: S. Serangeli, R. Zambuto, *Potere centrale e Collegio dei dottori legisti maceratesi*, «Annali di Storia delle Università italiane», 8, 2004, pp. 341-345; Id., *Sui rapporti tra Gesuiti e Università di Macerata: una fonte male intesa*, «Annali di Storia delle Università italiane», 9, 2005, pp. 269-272.

¹⁷ R. Sani, *Attilio Moroni. Scritti rettorali. Le relazioni per l'inaugurazione dell'Anno Accademico (1977-1985) e altri scritti*, Macerata, Università degli Studi di Macerata, 2006.

¹⁸ Pomante, *L'Università di Macerata nell'Italia unita (1861-1966). Un secolo di storia dell'ateneo maceratese attraverso le relazioni inaugurali dei rettori e altre fonti archivistiche e a stampa*, cit.

¹⁹ Per un rimando alle modalità di erogazione e ai contenuti di tale laboratorio si veda S. Montecchiani, *Le fonti storico-educative per il rinnovamento della didattica universitaria. L'esperienza del laboratorio di Storia dell'Educazione dell'Università degli Studi di Macerata*, in A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive. Atti del 2°*

volte altresì al coinvolgimento dell'intera cittadinanza e della società civile locale, tra cui per esempio la costituzione della Mostra fotografica permanente dei Rettori dell'Università di Macerata dal 1861 ad oggi, rinominata la *Galleria dei Rettori* e attualmente collocata presso Palazzo Ciccolini, nel centro storico della città. Il progetto avviato nel 2014 nel corso del rettorato di Luigi Lacchè e consolidato nel 2016, si proponeva di ripercorrere, anche grazie alla ricostruzione dei profili bio-bibliografici dei rettori che corredano le immagini, la storia dello *Studium Generale Maceratense* a partire dal periodo post-unitario, e di evidenziarne prospettive scientifiche, inclinazioni, orientamenti e connessioni con la realtà maceratese²⁰.

Sempre in una prospettiva di partecipazione della cittadinanza locale, dal 2021, è stato inoltre attivato un ciclo di incontri seminarii sulla storia dell'Università di Macerata in collaborazione con il Rotary Club di Macerata, che intende porre in luce la stretta connessione presente tra città, Università e territorio e che, in particolare, mira a definire i tratti salienti del suo percorso nel più ampio processo di trasformazione delle università d'élite in università di massa²¹.

Non si può, inoltre, non richiamare, sotto il rettorato di Francesco Adornato (2016-2022), la raccolta, la digitalizzazione e la proiezione a fini scientifici e culturali delle immagini di alcune tra le più importanti pergamene provenienti dal Fondo priorale dell'Archivio storico comunale di Macerata e conservate presso l'Archivio di Stato di Macerata. Tali immagini sono state peraltro utilizzate in occasione dell'inaugurazione dell'anno accademico 2019/2020, tenutasi il 9 marzo 2020, presso il Teatro Lauro Rossi di Macerata; successivamente, in maniera ancor più significativa, in concomitanza della solenne inaugurazione dell'anno accademico 2020/2021, la cui cerimonia è stata celebrata alla presenza

Congresso Nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Padova, 7-8 ottobre 2021), Macerata, eum, 2021, pp. 363-375.

²⁰ Dal 1861 fino al 2016 l'Università di Macerata ha visto l'avvicendarsi di 41 rettori, ovvero: Matteo Ricci Petrocchini (gennaio-marzo 1861), Filippo Borgogelli (aprile-ottobre 1861), Luigi Pianesi (1861-1876), Giovan Battista Palestini (1876-1878), Abdia Geronzi (1879-1885), Nicolò Lo Savio (1885-1887), Raffaele Pascucci (1887-1890), Carlo Calisse (1890-1892), Enrico Serafini (1892-1895), Pio Barsanti (1895-1896), Luigi Tartufari (1898-1901), Oreste Ranelletti (1901-1905), Gaetano Arangio Ruiz (1905-1910), Ageo Arcangeli (1912-1913), Umberto Borsi (1914-1915), Antonio Marchi (1915-1916), Donato Donati (1917), Giovanni Bortolucci (1918-1919), Riccardo Beniamino Bachi (1923-1924), Alberto Zorli (1924-1926), Bruno Breschi (febbraio-novembre 1927), Arnaldo De Valles (1927-1932), Paolo Greco (1932-1933), Guido Bonolis (1933-1937), Giuseppe Capograssi (1937-1938), Enrico Bassanelli (1938-1940), Costantino Mortati (1940-1942), Antonino Coniglio (1942-1945), Luigi Nina (1945-1953), Mario Stolfi (1953-1956), Giannetto Longo (1956-1958), Gaetano Foschini (1958-1960), Giuseppe Lavaggi (1960-1966), Valente Simi (1966-1972), Antonino Cataudella (1972-1974), Antonino Di Vita (1975-1977), Attilio Moroni (1978-1985), Giovanni Ferretti (1985-1991), Alberto Febbrajo (1991-2003), Roberto Sani (2003-2010), Luigi Lacchè (2010-2016).

²¹ Il ciclo di seminari è stato inaugurato il 26 aprile 2021, alla presenza del Presidente Stefano Cudini, ed è stato tenuto da Luigiaurelio Pomante, membro del Centro «Serangeli» e del Rotary Club locale. Di seguito il link ufficiale della sezione Rotary di Macerata: <<https://www.rotarymacerata.org/>> [ultimo accesso: 28.01.2024].

del Presidente della Repubblica Sergio Mattarella e nella quale è intervenuto anche l'allora Ministro dell'Università e della Ricerca, Gaetano Manfredi, tenutasi il 15 ottobre del 2020, è stata esposta nel foyer del Teatro Lauro Rossi l'originale della Pergamena del 1290 – anno di fondazione dell'Ateneo –, su concessione del Ministero per i beni e le attività culturali e per il turismo.

In ultima istanza, merita di essere sottolineata la recente e rinnovata fase di studio e analisi del patrimonio di cui dispone in prima battuta il Centro, e in generale l'intero Ateneo maceratese, proprio sulla linea delle attuali riflessioni scaturite dalle opportunità offerte dal filone della *Public History*. Di fatto, l'Università di Macerata, anche grazie al lavoro e al supporto del Centro «Serangeli», intende rinnovare il proprio impegno nel processo di riscoperta, tutela e valorizzazione della lunga e complessa storia della sede marchigiana e, in particolare, del suo patrimonio culturale e storico-educativo, emblema di una radicata vocazione umanistica e di una profonda adesione alla medesima identità culturale e civile²². Un percorso rivolto ad addetti ai lavori e alla comunità locale, che può arricchirsi del contributo fornito dalla progettazione di specifici percorsi di ricerca e poi di attivazione di iniziative culturali basate, per esempio, anche sulla memoria pubblica, collettiva ed individuale dell'Università di Macerata, o sulla raccolta di fonti orali dei protagonisti dello scenario accademico maceratese. Ne sono degli esempi la recente e manifestata volontà da parte della direzione della Scuola Dottorato di creare una classe di *alumni*, costituita dai dottori di ricerca formatisi nell'ambito dei vari corsi di dottorato proposti dall'Ateneo maceratese, o l'organizzazione nel contesto del Macerata Humanities Festival, tenutosi lo scorso settembre 2023, di uno specifico spazio di dibattito dedicato alle esperienze di ex dottori di ricerca, dal titolo *Una comunità per la ricerca. Storie di Alumni PhD a Macerata*, rivolto alla comunità, ai dottorandi e agli studenti interessati al percorso dottorale²³.

Sulla medesima traiettoria potrebbe porsi, inoltre, la ripresa di un importante progetto, solo in parte abbozzato nel 2014, proprio sulla base del patrimonio custodito dal *Centro di studi e documentazione sulla storia dell'Università di Macerata*, di creazione di uno specifico Museo virtuale dedicato alla storia dell'Ateneo e alle sue sfide future. Una sorta di spazio interattivo, attraverso cui scoprire la storia dell'Università di Macerata, a partire dalla

²² In prospettiva più generale, sul rapporto tra storia dell'università e conservazione, tutela e valorizzazione del proprio patrimonio storico-culturale e storico-educativo, appare utile richiamare il lavoro di F. Danniau, R. Mantels, C. Verbruggen, *Towards a Renewed University History: UGentMemorie and the Merits of Public History, Academic Heritage and Digital History in Commemorating the University*, «Studium», 5, 3, 2012, pp. 179-192.

²³ Il format del Festival, inaugurato nel 2022, si propone di determinare l'Università di Macerata come un vero e proprio «hub umanistico», come un luogo di incontro e confronto capace di riflettere sulle esigenze di crescita e sviluppo della propria comunità accademica e territoriale. Nel corso del Festival sono stati organizzati diversi eventi, come mostre, talk, installazioni digitali interattive, aperitivi tematici, concerti e incontri con noti personaggi del mondo della cultura.

sua fondazione, le principali personalità culturali e scientifiche che l'hanno animata, la definizione della “città campus” e attraverso cui conoscere il vasto patrimonio culturale e scientifico che la caratterizza. Una proposta di certo ambiziosa, ma che contribuirebbe a potenziare l'attenzione su una specifica tipologia di istituzione universitaria scarsamente considerata, ovvero quella dei musei per la storia dell'Università²⁴.

Conclusioni

Il profondo rinnovamento subito dagli studi sulla storia delle università e dell'istruzione superiore a partire dalla fine del secolo scorso, oltre ad aver contribuito all'emergere di nuove fonti e ad una concreta ridefinizione dei “confini” della ricerca, ha sicuramente consentito di ampliare gli approcci metodologici ed empirici della storiografia di settore.

Con particolare riferimento all'intreccio tra processo di valorizzazione del patrimonio storico-educativo e filone della *Public History of Education*, è in-dubbio che il lavoro portato avanti dal Centro «Sandro Serangeli» costituisca uno dei primari e più significativi esempi di collegamento tra i due ambiti, che, tra le altre cose, mira alla definizione di un obiettivo considerato cardine, ovvero quello di potenziare l'azione di *public engagement* dell'Università, coinvolgendo tutti gli attori di essa protagonisti – dai docenti agli studenti –, favorendo una puntuale analisi dei contesti territoriali, sociali e culturali e la formulazione di una altrettanto opportuna risposta ai bisogni da essi espressi.

Il fine ultimo è, dunque, quello di realizzare utili spazi di dibattito e servizi di intervento e collaborazione rivolti all'intera società civile, superando il merito intento formativo o divulgativo e approdando, invece, ad un'impostazione concretamente progettuale e migliorativa, e soprattutto condivisa.

Bibliografia

Archivio Università degli Studi di Macerata, *Rettorato Roberto Sani*, b. 6, f. 25.

Ascenzi A., Covato C., Zago G. (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive. Atti del 2° Congresso Nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Padova, 7-8 ottobre 2021)*, Macerata, eum, 2021.

²⁴ Sul territorio nazionale i due esempi più proficui di tale tipologia di istituzione sono rappresentati dal Museo per la Storia dell'Università di Pavia e dal MEUS-Museo Europeo degli Studenti di Bologna.

- Ascenzi A., Patrizi E., *La SIPSE: una società scientifica per la tutela, la conservazione e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo*, «Studi sulla formazione», vol. 2, 2023, pp. 81-88.
- Bandini G., Bianchini P., Borruso F., Brunelli M., Oliviero S. (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022.
- Bandini G., Oliviero S. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Bandini G., *Public History of Education. A Brief Introduction*, Firenze, Firenze University Press, 2023.
- Bertella Farnetti P., Bertucelli L., Botti A., *Public History. Discussioni e pratiche*, Milano-Udine, Mimesis, 2017.
- Borraccini R.M., Pomante L. (eds.), *L'Università di Macerata. Una storia plurisecolare*, Macerata, eum, 2016.
- Brizzi G.P., Signori E., *University Historiography: a Look at European Research and Results / Historiografía sobre universidades: una mirada a la investigación europea y sus resultados*, «CIAN-Revista de Historia de las Universidades», 20, 1, 2017, pp. 11-16.
- Brunelli M., *La recente costituzione della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE)*, «History of Education & Children's Literature» 12/2, 2017, pp. 653-665.
- Brunelli M., *The «Centre for the Documentation and Research on the History of Textbooks and Children's Literature» in University of Macerata (Italy)*, «History of Education and Children's Literature», 4, 2, 2009, pp. 441-452.
- Cauvin T., *Public History: a textbook of practice*, New York-London, Routledge, 2022.
- Cauvin T., *The Rise of Public History: An International Perspective*, «Historia Crítica», n. 68, 2018, pp. 3-26.
- Centro interdisciplinare per la storia dell'Università di Sassari, *Repertorio nazionale degli storici dell'Università*, Chiarella, 1994.
- Centro per la storia dell'Università di Padova, *La storia delle università italiane. Archivi, fonti, indirizzi di ricerca. Atti del convegno. Padova, 27-29 ottobre 1994*, a cura di L. Sitran Rea, Trieste, Edizioni Lint, 1996.
- Conard R., *The Pragmatic Roots of Public History of Education in the United States*, «The Public Historian», vol. 37, n. 1, 2015, pp. 105-120.
- Danniau F., Mantels R., Verbruggen C., *Towards a Renewed University History: UGent-Memorie and the Merits of Public History, Academic Heritage and Digital History in Commemorating the University*, «Studium», 5, 3, 2012, pp. 179-192.
- Ferraresi A., Signori E. (eds.), *Le università e l'unità d'Italia (1848-1870)*, Bologna, Clueb, 2012.
- Fois G., *La ricerca storica sull'università italiana in età contemporanea. Rassegna di studi, «Annali di Storia delle Università italiane»*, vol. 3, 1999, pp. 241-257.
- Galfrè M., *Giuseppe Bottai. Un intellettuale fascista*, Firenze, Giunti, 2000.
- Giuntella M.C., *Autonomia e nazionalizzazione dell'università. Il fascismo e l'inquadramento degli atenei*, Roma, Studium, 1993.
- Hernández Huerta J.L., Cagnolati A., Payà Rico A., *Connecting History of Education. Redes globales de comunicación y colaboración científicas*, Valencia, Tirant Humanidades, 2022.

- Johnson G.W., *The Origins of the Public Historian and the National Council on Public History*, «The Public Historian», 21, 3, 1999, pp. 167-179.
- Kelley R., *Public History: Its Origins, Nature, and Prospects*, «The Public Historian», 1, 1, 1978, pp. 16-28.
- L'Università degli Studi di Macerata, «Annali di Storia delle Università italiane», vol. 13, 2009, pp. 45-283.
- Massafra A. (ed.), *Per la storia dell'Università di Bari. Studi e ricerche*, Bari, Giuseppe Laterza, 2020.
- Noiret S., *La Public History: una disciplina fantasma?*, in *Public History. Pratiche nazionali e identità globale*, «Memoria e Ricerca. Rivista di storia contemporanea», vol. 37, 2011, pp. 9-35.
- Ortiz García E., González de la Torre J.A., Saiz Gómez J.M. et al. (eds.), *Nuevas Miradas sobre el Patrimonio histórico-educativo. Audiencias, Narrativas y Objetos educativos*, Santander, Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, 2022.
- Polenghi S., *La politica universitaria italiana nell'età della Destra storica (1848-1876)*, Brescia, La Scuola, 1993.
- Pomante L. (ed.), *L'Università di Macerata nell'Italia unita (1861-1966). Un secolo di storia dell'ateneo maceratese attraverso le relazioni inaugurali dei rettori e altre fonti archivistiche e a stampa*, Macerata, eum, 2012.
- Pomante L., *Giuseppe Bottai e il rinnovamento fascista dell'Università italiana (1936-1942)*, Milano, FrancoAngeli, 2018.
- Pomante L., *L'Università della Repubblica (1946-1980). Quarant'anni di storia dell'istruzione superiore in Italia*, Bologna, il Mulino, 2022.
- Pomante L., *L'Università italiana nel Novecento. Nuovi itinerari storiografici e inediti percorsi di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2020.
- Porciani I., *L'università dell'Italia unita*, «Passato e presente», 11, 29, 1993, pp. 123-135.
- Sani R., *Attilio Moroni. Scritti rettorali. Le relazioni per l'inaugurazione dell'Anno Accademico (1977-1985) e altri scritti*, Macerata, Università degli Studi di Macerata, 2006.
- Serangeli S., *Atti dello Studium Generale Maceratense dal 1541 al 1551*, Torino, G. Giappichelli Editore, 1998.
- Serangeli S., *Atti dello Studium Generale Maceratense dal 1551 al 1579*, Torino, G. Giappichelli Editore, 1999.
- Serangeli S., *I docenti dell'antica Università di Macerata (1540-1824)*, Torino, G. Giappichelli Editore, 2010.
- Serangeli S., *I laureati dell'antica Università di Macerata (1541-1824)*, Torino, G. Giappichelli Editore, 2003.
- Serangeli S., Ramadù-Mariani L., Zambuto R., *Gli Statuta dell'antica Università di Macerata (1540-1824)*, Torino, G. Giappichelli Editore, 2006.
- Serangeli S., Zambuto R., *Potere centrale e Collegio dei dotti legisti maceratesi*, «Annali di Storia delle Università italiane», 8, 2004, pp. 341-345.
- Serangeli S., Zambuto R., *Sui rapporti tra Gesuiti e Università di Macerata: una fonte male intesa*, «Annali di Storia delle Università italiane», 9, 2005, pp. 269-272.
- Torre A., *Public History e Patrimoine: due casi di storia applicata*, «Quaderni storici», vol. 3, 2015, pp. 629-659.
- Yanes-Cabrera C., Meda J., Viñao A. (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017.

Silvia Panzetta*

“I Treni della Felicità” a Nonantola (Modena): un incrocio di fonti archivistiche e orali per la *Public History* dell’educazione

ABSTRACT: Taking into consideration a particular experience that is part of the historical-educational heritage of Nonantola we come to a series of proposals of Public History of Education that involve City Administration, population, living witnesses and, in particular, primary and secondary school pupils. In the winters of 1946, 1947 and 1948, children arrived in Nonantola (Modena) from areas devastated by the Second World War (Lazio, Naples, Modena Apennines) who were hosted by peasant families and enrolled in the elementary schools of the country. It was an important initiative of solidarity promoted by the Italian Communist Party that saw particularly active the Emilia-Romagna region and the province of Modena. The name “Trains of Happiness” was given by the mayor of Modena Alfeo Corassori. Some of the little guests stopped to live permanently in Nonantola.

KEYWORDS: historical-educational heritage, oral sources, school archives, Trains of Happiness, Public History.

1. Introduzione

La *Public History* ha fra i suoi scopi la diffusione della conoscenza storica e le metodologie della ricerca, nonché la valorizzazione e la promozione di ricerche storiche innovative da raggiungersi anche grazie a prassi educative di tipo partecipativo. È pertanto possibile comprendere come essa conduca ad una conoscenza più diffusa di ciò che è il passato, anche recente, del nostro Paese.

Fra gli scopi principali della *Public History*¹ vi è quello di mettere in

* Silvia Panzetta è laureata in Scienze della Formazione Primaria, collabora con la cattedra di Storia della scuola dell’Università di Bologna. Ha pubblicato il volume *Nonantola dei bambini, Nonantola dei ragazzi* (Modena, Edizioni Il Fiorino, 2021) e contributi a livello internazionale. ORCID: 0000-0002-8972-400X, silvia.panzetta@studio.unibo.it.

¹ Sul concetto di *Public History* si rimanda l’attenzione alle seguenti pubblicazioni: C. Yanes Cabrera, J. Meda, A. Vinao Frago (eds.), *School memories. New trends in the history of education*, Cham, Springer, 2017; G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019; J. Meda, *Il patrimonio storico-*

pratica un proficuo dialogo tra interlocutori diversi affinché si giunga ad una conoscenza più condivisa del passato per valorizzare la storia e l'importanza di «pensare storicamente», «ritenuto un pensare utile per tutta la collettività»².

La possibilità che ha la *Public History* di attingere a fonti molto diverse e di avere sbocchi operativi differenziati quali mostre, esperienze teatrali, pubblicazioni, brevi filmati la rende una “storia” particolarmente ricca di implicazioni metodologiche, funzionali e didattiche. Questo perché le fonti, così diverse, determinano altrettanto differenti divulgazioni dei risultati. Tale contributo si inserisce pienamente in quest’ottica.

Se si tiene conto della divisione della storia pubblica in otto campi specifici, stilati da Wesley Johnson³ nel 1978, occorre dire che la ricerca presentata ha toccato il lavoro d’archivio e la storia orale e prende in considerazione la creazione di un itinerario per la conservazione della memoria sul territorio coinvolgendo le scuole in esso presenti. L’uso pubblico della storia ha trovato un terreno fertile, nel nostro Paese, anche dalla diffusione del Sistema Formativo Integrato.

Questo modello a Nonantola, allora piccolo paese di poco più di diecimila abitanti, posto tra Modena e Bologna, si applicò a partire dal 1980. Le agenzie socio educative, che vennero inserite nel modello, furono la biblioteca, la ludoteca, la fonoteca, il centro giovani, il centro ambientale, il centro audiovisivi e l’archivio storico comunale.

L’archivio storico del Comune e quello della Partecipanza Agraria⁴, che

educativo: oggetti da museo o fonti materiali per una nuova storia dell’educazione?, in V. Bosna, A. Cagnolati, *Itinerari nella storiografia educativa*, Bari, Cacucci Editore 2019; A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda, *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio. Atti del 1° Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018)*, Macerata, eum, 2020; A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, Atti del 2° Congresso Nazionale della Società italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Padova, 7-8 ottobre 2021), Macerata, eum, 2021; G. Bandini, S. Oliviero, M. Brunelli, P. Bianchini, F. Borruso, *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022.

² M. Dati, *Progettare attività di Public History: criteri orientativi e indicazioni operative*, in G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero, *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze University Press, Firenze, 2022.

³ Primo editore e fondatore della rivista «Public Historian» nonché direttore del primo “Public History Studies Program” alla UCSB (Università di Santa Barbara).

⁴ Nonantola, sede di un’importante Abbazia benedettina di origine longobarda fondata nel 752, diede vita, grazie alla concessione dell’abate Gottescalco nel 1058, alla Partecipanza Agraria. Gottescalco diede, a ventidue famiglie nonantolane e ai loro successori, in enfiteusi perpetua del terreno da bonificare e coltivare con l’obbligo della residenza, dell’inalienabilità, del pagamento di un modesto canone e il diritto di pascolo e legnatico in altri terreni comuni. Le ventidue famiglie nonantolane, in cambio, avrebbero dovuto edificare tre lati di una cinta muraria che protegesse l’Abbazia mentre il quarto lato più una torre sarebbero stati edificati dall’abate. I terreni vennero prima divisi in venticinque parti, i Cò che, a loro volta, venivano frazionati in Bocche tante quanti erano gli individui che godevano del diritto. Ad ogni partecipante spettava una bocca. Dal 1419, in un rogito stilato dal notaio Andrea Della Cappellina, la gestione amministrativa di bosco e valle venne affidata al Comune. Da questo momento fu il

possiamo considerare inserito anch'esso nel modello dello SFI, hanno costituito, da subito, un polo di attrazione e di lavoro per le scuole primarie e per la scuola secondaria di primo grado presenti sul territorio. L'apertura dell'archivio alle scuole e alla cittadinanza avvenne nel 1985.

Accompagnati dall'archivista, è possibile risalire alle origini di una famiglia giungendo sino alla fine del Cinquecento, cosa del tutto impensabile in qualsiasi altra situazione e per famiglie non nobiliari.

Sempre a Nonantola, addirittura collocandoci alla fine degli anni Settanta, sono state svolte assieme ai ragazzi delle ricerche sui giochi e i giocattoli che venivano utilizzati dai nonni. Si trattava di interviste compiute da maestri del tempo pieno comunale attraverso cui vennero riscoperti veri e propri tesori ludici di un tempo⁵.

Il lavoro degli insegnanti e dei ragazzi portò alla realizzazione di una mostra utilizzando tutti i modelli progettuali, le regole dei giochi, brani delle interviste e fotografie che riprendevano i momenti della costruzione e della sperimentazione. Successivamente venne allestito un grande gioco dell'oca sul gioco e sui giocattoli e quelli riscoperti avevano un ruolo decisivo nello sviluppo ludico dello stesso.

Parteciparono moltissimi bambini, nonni, genitori, l'intera cittadinanza.

Ci pare opportuno, quindi, riprendere le parole di Mirella D'Ascenzo quando, parlando di una mostra allestita all'interno della XV Festa Internazionale della Storia svoltasi a Bologna, afferma che

si è trattata quindi di una forma di *Public History* che non si è allontanata dal rigore scientifico connesso a studi svolti sulle fonti di prima mano richieste al docente universitario e confluiti in monografie e saggi specializzati, ma si è aperta alla comunità e alla cittadinanza scegliendo forme divulgative ed innovative [...] avviando così intrecci disciplinari stimolanti e produttivi⁶.

sindaco a rinnovare la concessione agli uomini di Nonantola che si erano impegnati a versare i canoni previsti nel rogito, cioè ogni anno quattro doppiieri di cera nuova e ogni ventinove anni un vitello del peso di 25 libbre. Nel XIX secolo prese vita l'ente Partecipanza Agraria. Fu così che si determinarono i due archivi.

⁵ «Quando eravamo piccoli costruivamo la Strella che era un aquilone fatto con della carta velina oppure con dei quotidiani. Era difficile trovare tutte e due. La forma era quella di un rettangolo. La carta veniva stesa su un tavolo poi c'erano due pezzi di canna molto sottili che andavano ciascuno verso i quattro angoli. Queste canne venivano fissate con delle pezze di carta sia al centro che negli angoli. Poi al centro e nei due angoli superiori veniva fatta passare una corda che formava il bilanciere. Le tre corde erano equilibrate e poi annodate e a queste andava attaccata la cordella che avrebbe dato filo all'aquilone. La colla che si usava era fatta di acqua e farina. La coda dell'aquilone era fatta con carta e serviva a bilanciare il volo della strella». Tratto da *La Lippa e la Strella: giochi e i giocattoli dei nonni*, fascicolo ciclostilato, Centri estivi comuni di Nonantola, 1977, archivio privato di Lorena Campana, ex insegnante del tempo pieno ed educatrice dei centri estivi comunali.

⁶ D'Ascenzo, *Esperienze di Public History of Education nell'Università di Bologna, tra ricerca scientifica e didattica*, cit., p. 215.

2. Risultati

2.1 *La vicenda dei Treni della Felicità a Nonantola (Modena): prime testimonianze orali*

L'archivio storico del Comune di Nonantola, a partire dagli anni Ottanta, è stato riordinato completamente tenendo, innanzitutto, conto della sua valenza educativa ed è per questo che, da subito, è stato utilizzato dalle scuole. Come già indicato, Nonantola ha una storia ricchissima che parte dal Medioevo e arriva ai giorni nostri con vicende del tutto particolari quali la Partecipanza Agraria e quella dei Ragazzi di Villa Emma⁷. Proprio all'interno dell'archivio comunale, poco prima che il terremoto del 2012 mettesse fine al suo uso pubblico⁸, sono state rintracciate, due lettere dei sindaci di Nonantola e di Roma in cui il primo spiegava al secondo che i bambini erano arrivati ed erano stati accolti con grande entusiasmo e gioia da parte dei cittadini e delle famiglie ospitanti. Le due lettere erano il primo documento scritto che riguarda una vicenda conosciuta sotto il nome di "Treni della Felicità", la cui memoria in paese era quasi completamente persa.

Il terremoto ha messo fine ad un ulteriore sviluppo di ricerca all'interno dell'archivio comunale, ma ha aperto la possibilità di arrivare a chiarire più precisamente i termini della questione costringendo ad ampliare l'indagine presso gli anziani del Comune di Nonantola e, in seguito, all'interno dell'archivio scolastico dell'Istituto Comprensivo "Fratelli Cervi". Il Centro Culturale Ricreativo la Clessidra di Nonantola (ex centro anziani) ha fornito il nome di un bambino dell'epoca che, presso la sua famiglia, ospitò una giovane giunta a Nonantola a bordo dei Treni della Felicità.

Si trattava di quasi duecento bambini che arrivarono a Nonantola nell'inverno del 1946 da Roma, da Gaeta e dalle zone più disastrate dalla guerra dell'appennino modenese, per essere ospitati da famiglie contadine del paese durante l'inverno⁹.

⁷ Sulla vicenda di Villa Emma si legga K. Voigt, *Villa Emma. Ragazzi ebrei in fuga. 1940-1945*, La Nuova Italia, Milano, 2002; J. Indig Ithai, K. Voigt (eds.), *Anni in fuga. I ragazzi di Villa Emma a Nonantola*, Giunti, Firenze, 2004; E. Ferri, *Il sorriso dei ribelli*, Giuntina, Firenze, 2013.

⁸ Il terremoto di maggio e giugno 2012 che ha colpito l'Emilia e, in particolare, la provincia di Modena ha interessato anche Nonantola; pertanto, la sede municipale è stata chiusa perché inagibile e l'archivio comunale, che era collocato al suo interno, spostato in un deposito situato a Parma. L'archivio è inaccessibile ai ricercatori, i quali possono consultare i documenti soltanto presentando una precisa richiesta alla funzionaria comunale che se ne occupa.

⁹ Sulla vicenda dei treni della felicità, che si protrasse anche negli anni successivi sino al 1948, si rimanda a A. Minella, N. Spano, F. Terranova (eds.), *Cari bambini, vi aspettiamo con gioia....*, Milano, Teti e C. Editore, 1980; G. Rinaldi, *I treni della felicità. Storia di bambini in viaggio tra due Italie*, Roma, ESD, 2012; G. Buffardi, *Il Comitato per la salvezza dei bambini di Napoli, 1946-1954*, Roma, Editori Riuniti, 2016; G. Buffardi, G. D'Agostino, M. Carrattieri, P. Nava, B. Maida, *Accogliere. Una storia di settanta anni fa, 1946-1948, quando gli emiliani accolsero i bambini napoletani dopo la guerra*, Salerno, Infiniti Mondi, 2018; V. Ardone, *Il*

L'iniziativa era stata organizzata dal Partito Comunista Italiano e dalla sua sezione femminile¹⁰.

Diventava quindi necessario compiere un'indagine sulle fonti orali e si poneva il problema del rapporto con la fonte scritta, infatti

alcuni studi hanno messo in luce la questione del rapporto tra fonti scritte e fonti orali, sottolineando l'esigenza di non assimilare tout court le prime alle seconde sulle quali pesa un tasso di soggettività più elevato. L'analisi di una testimonianza orale passa attraverso il confronto con quelle scritte¹¹.

Uno dei problemi che ci si poneva era l'affidabilità della memoria, essendo la persona intervistata molto anziana. La memoria, infatti, cambia non solo perché soggetta a dimenticanze fisiologiche dell'individuo, ma perché vi sono stati cambiamenti sociali e culturali. Ci si è chiesti se sarebbe stato sufficiente attivare il registratore o il telefonino e porre domande,

instead, it is a case of turning on empathic abilities, to try to understand the interviewee's feelings while episodes of his/her life are being narrated. The collection of oral sources therefore, requires establishing a relationship between the researcher and respondent in a sort of social interaction, with its rules, values and expectations¹².

L'intervistato, un anziano di nome Giuseppe Bertoni, da tutti conosciuto in paese come Geppe, ha fornito una testimonianza certamente obiettiva nella misura in cui ha confermato che nell'inverno 1945/1946 giunsero a Nonantola molti bambini provenienti dalle zone del centro-sud Italia, quindi, ha messo a disposizione anche informazioni non solo sulla vicenda in sé ma su ciò che questa vicenda ha significato per lui. Il testimone ha spiegato le motivazioni che portarono la sua famiglia ad ospitare una bambina proveniente dall'appennino modenese, che cosa ha comportato per quei tempi durissimi avere una persona in più da mantenere e di cui occuparsi mettendo in evidenza le difficoltà che sorsero durante il percorso di ambientamento della bambina.

treno dei bambini, Torino, Einaudi, 2019; B. Maida, *I treni dell'accoglienza. Infanzia, povertà e solidarietà nell'Italia del dopoguerra 1945-1948*, Torino, Einaudi, 2020; S. Panzetta, *Nonantola dei bambini*, *Nonantola dei ragazzi*, Modena, Edizioni Il Fiorino, 2021; S. Panzetta, *I treni della felicità a Nonantola (Modena): un patrimonio storico-educativo esemplare*, in *Nuevas Miradas. Sobre el patrimonio histórico-educativo*, Santander, Centro de Recursos, interpretación y Estudios de la Escuela, 2023, pp. 79-96.

¹⁰ Le forme di organizzazione femminile all'interno del PCI avevano collaborato con gli apparati del partito stesso prima ancora del Congresso, dando vita ad iniziative a favore dell'infanzia in difficoltà. La commissione femminile del Partito si impegnò moltissimo a questo proposito.

¹¹ A. Barausse, "E non c'era mica la Bic!". *Le fonti orali nel settore della ricerca storico-scolastica* in H.A. Cavallera (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, II tomo, Lecce, Pensa Multimedia, 2013, pp. 539-561.

¹² F. Targhetta, *Methodological, Historiographical and Educational Issues in Collecting Oral Memories*, in C. Yanes Cabrera, J. Meda, A. Vinao Frago (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017, pp. 157-164.

A riguardo è opportuno sottolineare che

prendendo in prestito una categoria letteraria dai formalisti russi, possiamo dire dunque che le fonti orali sono un'insostituibile integrazione delle altre fonti per quanto riguarda la "fabula" – la successione temporale, logica e casuale degli avvenimenti – ma acquistano una loro unicità attraverso l'"intreccio" – la forma, l'ordine, il rapporto con cui i vari motivi vengono organizzati nel racconto. È in questa attività di organizzazione narrativa che si esprime la soggettività del narratore [...]¹³.

Si sarebbe compreso, nel proseguire la ricerca, che la testimonianza di questo era non pienamente congruente con ciò che si sarebbe poi ritrovato sui documenti, ma permetteva di delineare un quadro che metteva in evidenza la durezza del vivere alla fine della Seconda Guerra Mondiale (distruzioni, scarsità di mezzi economici, condizioni atmosferiche dell'autunno-inverno 1945-1946 durissime); la presenza mobilitante del Partito Comunista Italiano di Modena e di Nonantola; la volontà di compiere questo gesto solidale nei confronti di bambini che venivano da lontano, ma di cui inizialmente anche il testimone aveva poca consapevolezza.

A posteriori, la testimonianza del signor Bertoni confondeva la presenza, all'interno della sua famiglia, di una bambina romana con quella di un'altra piccola ospite proveniente dalla montagna modenese che soggiornò nella sua abitazione negli anni seguenti e sempre grazie a quest'opera di solidarietà. Infatti, egli testimoniò che conobbe anche la famiglia della piccola montanara e, diventato adulto, ne sposò la sorella.

La testimonianza ha attribuito importanza all'emotività infantile che ha pervaso questo incontro. Egli ha sottolineato la sua frenesia seguendo in bicicletta il proprio padre, che a sua volta viaggiava con tale mezzo, in una serata nebbiosa verso la sala da ballo "Belfiore", dove i bambini provenienti da lontano erano stati accolti.

La sbobinatura dell'intervista non è riuscita a chiarire la forza di questo racconto riportato alla memoria dopo tanti anni. Probabilmente anche chi intervistava era molto interessato a far emergere tale emotività; quindi, durante la registrazione non si è mai prevaricato il narratore, lo si è lasciato raccontare, compiere tutti i cambiamenti che ha ritenuto opportuno ed emozionarsi, evitando, quindi, di parlare ma lasciando parlare. Geppe ha ricordato che

quella sera i bambini sono arrivati al ballo Belfiore che era stato pavimentato appositamente con paglia. Mio padre mi caricò sulla bicicletta, era una sera nebbiosa, siamo arrivati alla sala da ballo e l'unica illuminazione era una lampadina che pendeva dal soffitto. C'erano moltissime persone, tutti contadini con cappelli di feltro sdrucci e unti e le barbe incolte. Arrivarono i bambini, seminudi, carichi di pidocchi, piangevano. Io, mio padre e Berto Merighi, un vecchio contadino, guardavamo i bambini che si abbracciavano. Mio padre prese la bambina che si chiamava Di Domenico Franca e la mise sotto al mantello,

¹³ A. Portelli, *Storie orali. Racconto, immaginazione, dialogo*, Roma, Donzelli, 2007, p. 12.

tremava di freddo e di paura. La portammo a casa e per tre giorni non siamo riusciti a toglierle i pidocchi. La bimba aveva paura di noi. Ha dormito per tre notti in cucina vicino al lavello, non voleva andare in camera [...]. Quando ha cominciato a capire che non volevamo mangiarla dopo averla bollita in un pentolone, come le avevano raccontato le suore di Gaeta prima di partire, i rapporti diventarono più tranquilli¹⁴.

Si è cercato di applicare ciò che afferma Alessandro Portelli, ovvero che

le fonti orali, infatti, sono sempre il risultato di un rapporto a due, di un lavoro comune, cui prendono parte intervistato ed intervistatore (per questo, è importante che lo storico conduca almeno la maggior parte delle interviste personalmente). Il documento scritto ha una forma immutabile ed esiste anche prima di essere reperito e utilizzato dallo storico; la narrazione orale invece è una fonte solo potenziale finché il ricercatore non ne provoca l'esistenza dando inizio all'intervista. Perciò quello che c'è dentro la fonte orale dipende perlopiù da quello che il ricercatore ci mette sotto forma di domande, stimoli, dialogo, rapporto personale, atteggiamenti impliciti¹⁵.

Durante la conversazione il testimone ha fatto un altro nome, quello di Antonio Barile, affermando che questo bambino dei Treni della Felicità, giunto a Nonantola nel 1946, ora abitava a Modena. Antonio Barile ha rilasciato una testimonianza significativa e articolata, più particolareggiata rispetto a quella di Giuseppe Bertoni poiché il primo testimone riportava un'esperienza vissuta non da diretto protagonista, mentre il secondo sì. Antonio Barile ha raccontato che la sua famiglia era originaria di Cerignola, ma poi si era trasferita a Roma. Il padre era militare e doveva ancora tornare dalla guerra, la madre era rimasta sola con tre figli e le condizioni di vita erano durissime. Il protagonista afferma che

nel 1946 io e mio fratello siamo partiti in treno e siamo arrivati a Modena poi siamo stati accompagnati a Nonantola. Sono stato affidato a Francesco Testi ed Elvira Zoboli mentre mio fratello fu accolto da un'altra famiglia. (A Roma) facevamo la fila per avere cento grammi di pane che non erano sufficienti per tutti quando, fortunatamente, iniziarono ad essere organizzati i Treni della Felicità. Quando siamo partiti avevamo molta paura perché ci avevano detto che i comunisti mangiavano i bambini e mio fratello, che era più grande di me di due anni, mi rassicurava. Per un periodo con la famiglia nonantolana avevamo abitato in una casa vecchia poi ci siamo trasferiti a Villa Emma dove mettevano delle camere in affitto. A Nonantola mangiavo tortellini e avevo le braci nel letto per scaldarlo. Dovemmo rimanere tre mesi ma siamo rimasti di più¹⁶.

Questo testimone, dopo il rientro a Roma, volle ritornare a vivere a Nonantola ed infatti ciò avvenne, tanto che rimase a risiedere in paese e nel 1960 sposò una ragazza nonantolana. I rapporti con la sua famiglia d'origine sono comunque rimasti buoni e continui.

¹⁴ Panzetta, *Nonantola dei bambini, Nonantola dei ragazzi*, cit., p. 75.

¹⁵ Portelli, *Storie orali. Racconto, immaginazione, dialogo*, cit., p. 17.

¹⁶ Panzetta, *Nonantola dei bambini, Nonantola dei ragazzi*, cit., p. 76.

2.2 *Dalle fonti orali agli archivi scolastici*

Le testimonianze orali rilasciate da Giuseppe Bertoni e da Antonio Barile non erano sufficienti a chiarire il quadro complessivo della vicenda e i continui riferimenti dei testimoni al Partito Comunista Italiano hanno spinto la ricerca nella direzione dell'archivio del PCI presente presso l'Istituto Storico Della Resistenza e di Storia Contemporanea di Modena. Qui si è consultato il periodico del Partito Comunista dell'epoca “*La Verità*”, la cui lettura ha permesso di ricostruire pienamente la vicenda.

Nel V Congresso del Partito Comunista Italiano, tenutosi a Roma dal 29 dicembre 1945 al 6 gennaio 1946, venne rilanciata, dallo stesso segretario del Partito Comunista Italiano Palmiro Togliatti, l'iniziativa di dare ricovero alle migliaia di bambini che soffrivano il freddo e la fame nelle regioni più povere del Paese. A Modena giunsero tre treni che partirono il 20 gennaio 1946, il 27 gennaio 1946 e il 3 febbraio 1946. Questi bambini vennero accolti dalle donne dell'UDI (Unione Donne Italiane) e vennero divisi tra il Comune di Mirandola e quello di Carpi. Verosimilmente i giovani di Roma e di Gaeta che raggiunsero Nonantola erano quelli del terzo convoglio, ma a questo punto della ricerca, anche archivistica e che comunque aveva preso in esame altre fonti quali i giornali dei partiti della sinistra “*L'Unità*” e “*L'Avanti!*”, era necessario indagare più da vicino.

Ci si diresse verso la segreteria dell'Istituto Comprensivo “Fratelli Cervi” di Nonantola per constatare l'esistenza o meno di un archivio scolastico che risalisse agli anni Quaranta. Nonostante il Decreto Legislativo 22 gennaio 2004 n.42 consideri gli archivi scolastici enti pubblici e come tali li sottoponga alla vigilanza della Soprintendenza archivistica territoriale, gli archivi sono mal conservati, riposti in scantinati o luoghi improbabili, spesso non ordinati e non esistono figure professionali addette alla conservazione¹⁷. Una volta appurata l'esistenza dell'archivio e ottenuto il permesso di poterlo consultare, ci si è addentrati nella ricerca.

L'analisi dei registri di tutti gli insegnanti presenti nei vari plessi di scuola elementare che all'epoca erano sei (Redù, Nonantola, Bagazzano, Campazzo, La Grande e Sottobosco), ha permesso di risalire al nome dei bambini, al plesso e alla classe frequentati, al nome della maestra e alla provenienza dei piccoli. Si è stati in grado, in alcuni casi, di risalire al luogo di residenza sul territorio nonantolano, ma questa voce era del tutto imprecisa perché ove era riportata, vi era la via senza indicazione numerica.

Certamente, la ricerca negli archivi, restituiva alla memoria nonantolana i nomi dei bambini e degli insegnanti che li ospitarono all'interno delle loro classi dal 1945 al 1948. Ci si è collocati nell'alveo di una ricerca storica che

¹⁷ M. D'Ascenzo, *Gli archivi scolastici come fonti per la ricerca storico-educativa: esperienze e prospettive*, «History Of Education & Children's Literature», 16, 2021, p. 659.

tenga conto di fonti diverse. Si trattava di documenti scritti ma non di tipo politico od economico. La storia dell'educazione, in questo caso, ha restituito un quadro di vita nonantolana estremamente significativo basato sulla solidarietà e sull'essere schierati politicamente. Fra le tesi per costruire la *Public History of Education*, la numero 9 afferma che la

Public History ha un rapporto privilegiato con la comunità e il suo territorio per quanto riguarda la valorizzazione e la trasmissione del patrimonio culturale. [...] Le attività di *Public History*, le quali di per sé hanno un intrinseco valore educativo, possono contribuire in maniera molto efficace alla conservazione e alla valorizzazione del patrimonio culturale territoriale, sia di carattere materiale (per esempio, i musei dell'educazione e gli istituti scolastici storici con i loro reperti e archivi) che immateriale (per esempio, le pratiche educative familiari e le forme di apprendistato nelle botteghe artigiane) si tratta di un ampio insieme di pratiche, esperienze e credenze che costituiscono l'identità locale delle "comunità di eredità", trasmesse di generazione in generazione ma costantemente a rischio di oblio e dispersione. A questo livello si può valorizzare non solo il patrimonio culturale riconosciuto e istituzionalizzato ma anche quello più "vernacolare". Attraverso la *Public History* si possono riannodare i fili della memoria, mantenere il dialogo tra le generazioni e la cultura del territorio, apprezzare la ricchezza della diversità culturale, contribuire in modo importante all'educazione in senso lato delle giovani generazioni e all'educazione continua di quelle meno giovani¹⁸.

In quest'ottica la ricerca sui registri è proseguita e ci ha fornito elementi di conoscenza relativi all'accettazione dei ragazzi, al loro inserimento, alle difficoltà incontrate e si è potuto comprendere come le insegnanti accolsero questi "intrusi" giunti all'inizio del secondo trimestre.

L'ospitare in classe dei ragazzini, spesso non scolarizzati, creò sicuramente dei problemi, tanto che se ve ne erano di "bravi" e di "capaci", le maestre sottolineavano con dispiacere la loro partenza anche sul registro di classe. Questo è ciò che fece l'insegnante Valentina Tommasini, titolare della pluriclasse prima e seconda nella frazione di Sottobosco.

Questa insegnante riportava, in data 18 maggio 1946

Teano, bimbo sinistrato proveniente da Gaeta, partì improvvisamente ai primi di maggio con sua mamma. Era tanto buono e tanto bravo che sono veramente rimasta male quando ho saputo che ha abbandonato la scuola. Ad onore del vero confesso che ho alcuni sinistrati che non si comportano bene in classe e per quelli non proverò nessun dolore vedendoli partire, per quanto faccia assai pena la loro condizione. Ma i poverini che oltre a meritare compassione sono anche buoni, mi dispiace veramente perderli¹⁹.

¹⁸ G. Bandini, *Tempi duri per la storia. Il contributo della Public History of Education alla consapevolezza delle nostre complesse identità*, in Bandini, Oliviero, Brunelli, Bianchini, Borruzzo, *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, cit., p. 107.

¹⁹ Archivio scolastico Istituto Comprensivo Fratelli Cervi di Nonantola, faldone "Registri di classe anno scolastico 1945/1946, plessi di Capoluogo, Campazzo, Redù, Sottobosco, Bagazzano, La Grande", registro delle classi prima e seconda, scuola elementare di Sottobosco, insegnante Valentina Tommasini, Cronaca di vita della scuola/Osservazioni sugli Alunni.

Nel registro dell'anno scolastico 1946/1947 della classe prima e seconda, quindi una pluriclasse, del plesso scolastico della frazione di Redù, la maestra Amorina Cabianca scriveva

15 febbraio

Accolgo nella mia scuola tre alunni di prima provenienti da paesi della montagna modenese. Sono bambini che vengono ospitati da famiglie nonantolane desiderose di concorrere ad alleviare le sofferenze di molti innocenti. Uno di questi bimbi è un ferito di guerra; ha il braccio destro rovinato da una vasta e profonda cicatrice. Nessuno dei tre conosce l'alfabeto. Intendo sia mio dovere di curarmi di loro in modo particolare.

16 febbraio

Iscrivo un altro alunno della "montagna". Totale: 4. Ha 11 anni, è molto miope. Non conosce altro che le vocali.

15 marzo

Il numero degli alunni è nuovamente aumentato. Sono arrivati altri tre bambini forestieri. Provengono da Napoli: due di I^a e uno di II^a. L'insalatina della mia... scuola si è arricchita di nuovi ingredienti! Dei tre, uno soltanto mostra di avere una sufficiente preparazione ma gli altri due sono alquanto digiuni di tutto. Mi preoccupa particolarmente il bambino Aceti Alfredo che ha 11 anni e conosce appena le vocali. È volonteroso e possiede un'intelligenza vivace; mi lusinga, perciò, di portarlo in breve a conoscere tutto il sillabario. Vi riuscirò?

Intanto nella mia aula io ho quattro diversi gruppi di alunni e cioè: il gruppo dei bambini di II^a, quello dei bambini di I^a, quello dei montanari e, infine, quello dei napoletani. Il guaio è che ad ogni gruppo corrisponde un diverso grado di preparazione intellettuale. Qui sta il problema!

30 maggio

Ormai si avvicina il momento di raccogliere le vele!... sono alquanto soddisfatta del lavoro fatto con i bambini "forestieri". Uno di essi si è trasferito, in principio di questo mese, ad un'altra scuola del Comune. Era il più scadente. Dei sei rimasti (esclusa la De Rocco che è di seconda) penso di poter tranquillamente promuoverne tre. Quando sono arrivati, cioè tre mesi fa, non conoscevano altro che le vocali. Ora scrivono il dettato, superando le principali difficoltà ortografiche, leggono i racconti del sillabario e sanno contare. Si tratta di fanciulli maturi d'età (due sono undicenni) e, forse, il segreto del prodigo sta tutto qui.

14 giugno

Ultimo giorno di scuola! Mancano tre alunni, malati di morbillo. I napoletani sono già partiti. Le file si sciogliono. Ma la maestra rimane a pensare sul suo lavoro. Poteva fare di più? Meglio? Certamente, ma in fondo la buona coscienza la tranquillizza²⁰.

²⁰ Archivio scolastico Istituto Comprensivo Fratelli Cervi di Nonantola, faldone "Registri di classe anno scolastico 1946/1947, plessi di Capoluogo, Campazzo, Redù, Sottobosco, Bagazzano, La Grande", registro delle classi prima e seconda sezioni B, scuola elementare di Redù, insegnante Amorina Cabianca, Cronaca di vita della scuola/Osservazioni sugli Alunni.

Un'ulteriore cronaca dell'inserimento dei ragazzi provenienti da Roma, Napoli e dall'Appennino modenese è rappresentata dalle note sul registro dell'insegnante Maria Fabbri Faglioni la quale, in data 23 febbraio 1946 annotava

La popolazione scolastica è aumentata. Sono giunte tre bimbe provenienti dal nostro Appennino. Sono lieta di avere questi nuovi elementi tanto bisognosi di cure, elementi che più di sapere hanno bisogno di pane, di nutrimento corporale.

Sono state accolte queste tre piccole con vero affetto dalle famiglie che le ospitano, nulla manca a loro, s'è provveduto per il vestiario, per le calzature, per i libri, quaderni, oggetti di cancelleria. Sono felici le tre piccole alunne di possedere una scatoletta di matite colorate, un sillabario nuovo, una cartella pure nuova. Forse non hanno mai avuto tanta roba e bisogna vedere con quanto piacere aprono e chiudono per poi riaprire l'oggetto che custodisce l'occorrente per la scuola!

Osservano ad ogni momento le matite colorate, ne provano le tinte, anche troppo spesso. Benedetta infanzia²¹!

L'ultima testimonianza è quella più atipica perché da essa apprendiamo che una maestra venne invitata dalla direzione didattica a raccogliere la corrispondenza dei bambini diretta alle loro famiglie di origine. Non è chiaro il motivo di questa richiesta da parte della direzione didattica, fatto sta che l'insegnante annotava nel mese di aprile

Avevo ricevuto l'ordine di ritirare presso le famiglie, che custodiscono bambini napoletani, la corrispondenza diretta a Napoli, corrispondenza che io dovevo inviare a Nonantola alla Direzione tutte le settimane. Ma in alcune famiglie ho trovato un po' di ostilità e pare capriccio mio, il farlo. Vogliono sapere perché devono consegnare a me la corrispondenza che hanno sempre inviato senza bisogno di terzi intermediari; ci sono centomila ma vedremo... sentiremo dal marito, dal figlio... e in conclusione ho potuto avere una lettera sola²².

1.3 Dai nomi scritti sui registri scolastici ai protagonisti diretti

I registri hanno fornito il nome dei ragazzi che vennero ospitati a Nonantola in quegli anni ma la pressoché totale mancanza di riferimenti alle famiglie che li avevano accolti ha costretto ad una ricerca difficile a distanza di tanti anni, che si è svolta attraverso l'utilizzo delle Pagine Bianche per rintracciare,

²¹ Archivio scolastico Istituto Comprensivo Fratelli Cervi di Nonantola, faldone "Registri di classe anno scolastico 1946/1947, plessi di Capoluogo, Campazzo, Redù, Sottobosco, Bagazzano, La Grande", registro della classe prima, scuola elementare di La Grande, insegnante Maria Fabbri Faglioni, Cronaca di vita della scuola/Osservazioni sugli Alunni.

²² Archivio scolastico Istituto Comprensivo Fratelli Cervi di Nonantola, faldone "Registri di classe anno scolastico 1946/1947, plessi di Capoluogo, Campazzo, Redù, Sottobosco, Bagazzano, La Grande", registro della classe seconda mista, scuola elementare di Redù, insegnante Maria Mundici Vaccari, Cronaca di vita della scuola/Osservazioni sugli Alunni.

utilizzando i nominativi desunti dai registri, eventuali numeri di telefono degli ex bambini giunti con i Treni della Felicità. L'unica via di ricerca percorribile era questa poiché gli uffici anagrafe, vista la legge sulla privacy, non forniscono informazioni sui loro eventuali iscritti.

La ricerca telefonica ha permesso di ritrovare cinque protagonisti, quattro residenti a Gaeta (Latina) e uno a Roma. Data la distanza le interviste sono state svolte telefonicamente a quattro di loro poiché le condizioni di salute del quinto non lo permettevano.

A differenza delle due interviste svolte tra Nonantola e Modena, una tenuta nell'abitazione dell'intervistato e l'altra all'interno della sede ANPI (Associazione Nazionale Partigiani Italiani) di Nonantola, queste sono avvenute telefonicamente quindi non si è potuto scegliere con accuratezza il luogo mentre

il luogo dove registrare, se è possibile, va scelto con cura. La località prescelta per il colloquio lo condiziona anch'essa: cose narrate in famiglia possono non essere le medesime raccontate in sede di partito o all'osteria o al bar. A domicilio si può avere il vantaggio di vedere fotografie, lettere, altri documenti che possono concernere quanto si registra²³.

Nonostante queste difficoltà iniziali, si sono ottenute informazioni significative, anche se discordanti. Certamente il viaggio avvenne in treno, ma su come i bambini siano giunti da Modena a Nonantola vi sono differenze perché alcuni testimoni parlano di viaggio svolto su camion e altri in treno. È vero che a Nonantola esisteva una stazione della linea Ferrara-Modena, quindi, potrebbe essere anche plausibile che da Modena i ragazzini siano arrivati a Nonantola con questo treno.

Altra discrepanza tra le testimonianze è rappresentata dal luogo che li accolse appena arrivati. Come abbiamo visto, vi è chi afferma che loro vennero accolti all'interno della sala da ballo Belfiore di Nonantola, mentre molti altri testimoniano di essere giunti nella scuola elementare del capoluogo.

Per ciò che riguarda l'assegnazione dei bambini alle famiglie vi è chi dice che furono le famiglie stesse a sceglierli per ospitarli, altri addirittura parlano di sorteggio, mentre non è assolutamente da escludere che le liste degli ospitanti e degli ospitati fossero già state redatte dai dirigenti del Partito Comunista di Nonantola, ma su questo non è stato possibile ritrovare documenti.

Tutti rammentano che la stagione dell'arrivo fosse particolarmente rigida, ma la quasi totalità ricorda di non aver patito freddo nelle abitazioni che li ospitavano.

Solo due testimoni ricordano il cognome delle famiglie e solo uno anche il nome del marito e della moglie che lo accudivano.

²³ C. Bermani, *Considerazioni sulla memoria, la storia e la ricerca sul campo*, in C. Bermani, A. De Palma (eds.), *Fonti orali. Istruzioni per l'uso*, Venezia, Società di Mutuo Soccorso Ernesto de Martino, Temporeale, 2008, p. 27.

In un caso vi è il ricordo preciso dell'organizzazione del viaggio preparato dal Partito Comunista, infatti, Giovanni Vanni nella sua testimonianza afferma

Le faccio notare che tutta questa situazione accaduta all'epoca è stata organizzata dal Partito Comunista che si è occupata di questa opera di accoglienza. Io sono nato a Gaeta per cui tutta la bella avventura è successa all'epoca [...]. Come lei ben sa il Partito Comunista fu incaricato di organizzare questo esodo e, dato che conoscevo gli organizzatori che erano anche proprietari di un cinema, ci ha dato la sicurezza che fosse tutta una cosa senza pericolo. Anche mio padre era un comunista quindi abbiamo organizzato... organizzato no perché non l'abbiamo certamente deciso noi... ma anche essendo piccoli, si è deciso di partecipare a questo esodo. Indubbiamente noi sapevamo che noi saremmo stati a Nonantola solo per un po' di tempo e poi saremmo tornati a casa²⁴.

Questo testimone ha indicato il nome della famiglia ospitante, che viveva nella piccola frazione di Rubbiara. In questa località era parroco²⁵ un sacerdote che fotografò tutte le famiglie della sua parrocchia. Pertanto, si è in grado di vedere i volti dei membri della famiglia che lo ospitò²⁶ e risalire ai nomi²⁷.

Afferma Salvatore Dimille, un altro testimone

quello che mi ricordo è che ho chiesto subito al signore che mi ha preso come mai avesse scelto me e lui mi ha risposto che aveva scelto me perché ero l'unico che portava i libri appresso, avevo una cartellina con i libri e i quaderni di scuola con me. Ricordo questo particolare. Il signore poi mi ha preso e mi ha portato a casa, questa casa si trovava in campagna, perché erano agricoltori, erano una famiglia numerosa, c'erano diversi figli tutti maschi e una sola figlia femmina, se ricordo bene. Io ricordo di essere stato a Nonantola forse un paio di mesi, forse di meno ma non di più perché poi sentivo la nostalgia della mia famiglia, avevo scritto a mio padre e mio padre mi è venuto a prendere con il treno. Un altro ricordo è che era inverno, c'era la neve e faceva freddo però la casa era abbastanza riscaldata [...]. Per quel che riguarda il trattamento sono stato benissimo, non ci mancava niente, c'era il mangiare e tutto²⁸.

²⁴ Intervista telefonica a Giovanni Vanni, Nonantola, marzo 2023.

²⁵ Si tratta di don Arrigo (Ario) Beccari, Castelnuovo Rangone (MO), 14 agosto 1909 – Nonantola (MO), 27 dicembre 2005. Sulla figura di don Arrigo Beccari, Giusto tra le Nazioni (1964) e medaglia d'oro al Valor Civile alla memoria (2023), si rimanda alle seguenti letture: E. Ferri, *La vita libera*, Modena, Poligrafico Mucchi, 1997; K. Voigt, *Villa Emma. Ragazzi ebrei in fuga. 1940-1945*, Milano, La Nuova Italia, 2002; J. Indig Ithai, K. Voigt (eds.), *Anni in fuga. I ragazzi di Villa Emma a Nonantola*, Firenze, Giunti, 2004; A. Beccari, *Dalla parte giusta. Lettere dal carcere di don Arrigo Beccari*, a cura di E. Ferri, Firenze, Giuntina, 2007; E. Ferri, *Il sorriso dei ribelli*, Firenze, Giuntina, 2013;

²⁶ E. Ferri, R. Rinaldi (eds.), *Grandi cose dovremmo fare... La comunità di Rubbiara tra tempo immemorabile e futuro. Fotografie di don Arrigo Beccari*, Modena, Tipolitografia Ansaloni, 2014.

²⁷ Ivo Magnoni, Alma Zoboli in Magnoni, Dialemo Magnoni, Lisetta Magnoni, Cesarino Magnoni, Marianna Stefani in Magnoni, Sette Rosa vedova in Magnoni.

²⁸ Intervista telefonica a Salvatore Dimille, Nonantola, aprile 2023.

Sulla scuola frequentata i testimoni non riferiscono troppe notizie, tanto che non vi sono racconti particolarmente significativi. Il dottor Vinicio Tebaldi, all'epoca piccolo ospite romano racconta

quando arrivai a Nonantola completai la seconda elementare iniziata a Roma e la terza elementare ma non ricordo il nome della maestra e il nome di amicizie particolari [...]. Al di fuori del momento scuola non ricordo attività legate al tempo libero, se non quella di godermi la campagna che per me è stata un'esperienza bellissima²⁹.

Vi è anche chi ha un ricordo vaghissimo della sua permanenza a Nonantola, sfumato, quasi si trattasse di un dipinto ad acquerello ma, proprio perché rimanda ad un quadro dai tenui colori, è proficuo riportarlo

della famiglia ospitante non ho alcun ricordo, se non un vago riferimento ad un casolare di campagna, forse una famiglia di agricoltori, ad un letto riscaldato prima di coricarsi con quegli scaldacoperte braciere con sovrastruttura a cupola in legno, posti sotto le coperte. Ho un vago ricordo di una giovane signora che si occupava della mia persona³⁰.

3. Conclusioni

L'input ricevuto dalle due lettere dei sindaci di Roma e di Nonantola ritrovate nell'archivio comunale, le fonti dell'archivio scolastico dell'Istituto Comprendivo "Fratelli Cervi" di Nonantola, le fonti scritte reperite presso l'Istituto Storico della Resistenza e di Storia Contemporanea di Modena e le testimonianze orali hanno permesso di ricostruire più a fondo questa vicenda, peraltro ormai del tutto rimossa dalla memoria collettiva di Nonantola. Questo contributo punta non solo a restituire la memoria sull'arrivo dei Treni della Felicità a Nonantola, ma vuole essere un'apertura nei confronti delle scuole primarie e di quelle secondarie di primo grado, nell'ottica di una valorizzazione propria della *Public History of Education*.

Pertanto, si è ritenuto opportuno avviare un incontro con i docenti delle classi quarte e quinte di scuola primaria e della secondaria di primo grado per giungere all'allestimento di una mostra e di altre eventuali attività che gli insegnanti vorranno programmare, per realizzare un prodotto fruibile dall'intera cittadinanza quale, ad esempio, una drammatizzazione teatrale, una mostra o un breve cortometraggio.

Infine, l'Amministrazione Comunale è stata messa al corrente di tutto il percorso compiuto e si auspica vorrà organizzare un momento di incontro con i testimoni ancora in vita.

²⁹ Intervista telefonica a Vinicio Tebaldi, Nonantola, settembre 2023.

³⁰ Intervista telefonica a Salvatore Delio, Nonantola, settembre 2023.

Bibliografia

- Ascenzi A., Covato C., Zago G. (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, Atti del 2° Congresso Nazionale della Società italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Padova, 7-8 ottobre 2021), Macerata, eum, 2021.
- Ascenzi A., Covato C., Meda J., *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio. Atti del 1° Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018)*, Macerata, eum, 2020.
- Bandini G., Bianchini P., Borruso F., Brunelli M., Olivero S., *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022.
- Bandini G., Olivero S. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Beccari A., *Dalla parte giusta. Lettere dal carcere di don Arrigo Beccari*, a cura di E. Ferri, Firenze, Giuntina, 2007.
- Bermani C., De Palma A. (eds.), *Fonti orali. Istruzioni per l'uso*, Venezia, Società di Mutuo Soccorso Ernesto de Martino, Tempo Reale, 2008.
- Bosna V., Cagnolati A., *Itinerari nella storiografia educativa*, Bari, Cacucci Editore 2019.
- Cavallera H.A. (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, II tomo, Lecce, Pensa Multimedia, 2013.
- D'Ascenzo M., *Gli archivi scolastici come fonti per la ricerca storico-educativa: esperienze e prospettive*, «History Of Education & Children's Literature», 16, 2021, pp. 655-676.
- Ferri E., Rinaldi R. (eds.), *Grandi cose dovremmo fare... La comunità di Rubbiara tra tempo immemorabile e futuro. Fotografie di don Arrigo Beccari*, Modena, Tipolitografia Ansaldi, 2014.
- Ferri E., *Il sorriso dei ribelli*, Firenze, Giuntina, 2013.
- Ferri E., *La vita libera*, Modena, Poligrafico Mucchi, 1997.
- Indig Ithai J., Voigt K. (eds.), *Anni in fuga. I ragazzi di Villa Emma a Nonantola*, Firenze, Giunti, 2004.
- Voigt K., *Villa Emma. Ragazzi ebrei in fuga. 1940-1945*, Milano, La Nuova Italia, 2002.
- Yanes Cabrera C., Meda J., Vinao Frago A. (eds.), *School memories. New trends in the history of education*, Cham, Springer, 2017.

Stefano Pasta*, Luca Bravi**

Dal privato allo spazio pubblico. Le fonti sulla deportazione di rom e sinti come percorso di cittadinanza e riconoscimento***

ABSTRACT: On 18 January 2023, the first stumbling block for the Roma and Sinti in Italy was laid in Trieste, through stages that reactivated the political participation of young Roma and Sinti, starting from the search for historical sources that were transformed into elements of rediscovering one's collective identity. The first part of the contribution addresses the rediscovery of the history of the extermination of the Roma and Sinti as a European public memory and the recent laying of the stumbling block (*Stolpersteine*) in Italy. The second part of the essay analyzes the participatory installation which saw the involvement of various Roma and Sinti groups in collaboration with UGEI (Union of Young Jews of Italy) as an experience of inclusion activated through narration historical narrative space shared between majority and minorities. It represented a tool for building an inclusive, multicultural and democratic citizenship.

KEYWORDS: Public History of Education, Inclusion, Roma and Sinti, Memory, Minorities.

* Stefano Pasta è ricercatore presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, dove insegnava presso la Facoltà di Scienze della Formazione. È giornalista professionista. Tematiche di ricerca: *Media Education* e Pedagogia Interculturale, didattica della Shoah, Information literacy, Hate Studies. ORCID: 0000-0002-7756-5427, stefano.pasta@unicatt.it.

** Luca Bravi è ricercatore TD presso l'Università di Firenze. È docente di storia dei processi comunicativi e formativi. Tematiche di ricerca: storia sociale dell'educazione, storia dei media, processi storici di costruzione della memoria europea, *public history of education*, storia dell'infanzia. ORCID: 0000-0001-8636-1437, luc.bravi@unifi.it.

*** Il presente lavoro è l'esito di un percorso comune di ricerca e analisi tra i due autori; nella scrittura Stefano Pasta ha curato i paragrafi 4 e 5, Luca Bravi ha curato i paragrafi 1, 2 e 3.

1. Introduzione

Tra gli anni Novanta e i Duemila, si sono svolte le prime sistematiche ricerche storiche in ambito italiano sulla persecuzione, la deportazione e lo sterminio che rom e sinti¹ hanno subito durante il fascismo e il nazismo². Le precedenti indagini in ambito nazionale erano state particolarmente frammentate, anche se avevano avuto il merito di raccogliere alcuni importanti racconti di testimoni diretti³. Tali esperienze sono rimaste a lungo un ambito di ricerca specialistico che ha faticato a trovare riconoscimento e diffusione pubblica. In quegli stessi anni, le comunità sinte e rom affrontavano una forte stigmatizzazione e ghettizzazione che produceva un'evidente tenuta a distanza rispetto alla società maggioritaria: la scelta istituzionale dei campi nomadi come soluzione abitativa su base etnica le chiudeva in un contesto di emarginazione⁴. Quest'aspetto di rifiuto/timore al contatto con rom e sinti interessa la presente analisi per quanto concerne lo specifico ambito della narrazione storica: il racconto del passato ha sempre accompagnato queste comunità, ma prive di un effettivo luogo d'incontro pubblico, condiviso con la popolazione maggioritaria, le loro storie si sono consumate soltanto all'interno del proprio gruppo, senza trovare spazio di confronto esterno, o al massimo con i militanti dell'associazionismo proromanì. Un peso predominante lo ha avuto anche il pregiudizio: segnati da stereotipi denigranti, la storia di persecuzione di sinti e rom non ha neppure trovato riconoscimento istituzionale e risulta tuttora assente dalla legge italiana che ha istituito il Giorno della Memoria (211/2000), pur essendo ormai certo che subirono lo sterminio a Birkenau e negli altri lager delle SS. In Germania il riconoscimento di sinti e rom come vittime del nazismo è avvenuto nel 1980, mentre nel 2020, il Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa ha adottato una raccomandazione che invita gli Stati membri a includere la storia di queste comunità nei curricula scolastici, nei materiali

¹ Con il termine “rom e sinti” (oppure “rom” come parola omnicomprensiva) si indicano i membri di quelle comunità presenti in Europa e che sono spesso identificate in modo dispregiativo come “zingari”. Presenti in Europa almeno dal XIV secolo, sono la minoranza più numerosa dell’UE. I rom popolano in particolare l’Europa dell’est e l’Italia meridionale, mentre i sinti sono presenti soprattutto nell’Europa del nord e nell’Italia settentrionale. Queste comunità furono perseguitate, deportate e sterminate nei lager (tra questi Auschwitz-Birkenau) durante il nazifascismo, perché considerati inferiori per razza.

² I. Iacoponi, *Campi di concentramento in Abruzzo durante il secondo conflitto mondiale: 1940-1945 Tossicia*, «Rivista abruzzese di studi storici dal fascismo alla Resistenza», 6, 1, 1985, pp. 199-210; A. Masserini, *Storia dei nomadi*, Padova, GB, 1990; G. Boursier, F. Iacomini, M. Converso, Zigeuner. *Lo sterminio dimenticato*, Roma, Sinnos, 1996; L. Bravi, *Altre tracce sul sentiero per Auschwitz*, Roma, Cisu, 2002.

³ M. Karpati, *La politica fascista verso gli zingari in Italia*, «Lacio Drom», 2-3, 1984, pp. 41-47; M. Karpati, *Il genocidio degli Zingari*, «Lacio Drom» 1, 1984, pp. 16-34.

⁴ L. Bravi, *Tra inclusione ed esclusione*, Milano, Unicopli, 2009; S. Pasta, *Rom e sinti in Italia. Tra ‘tutela del nomadismo’, culture presunte, campi, disagio sociale e povertà educativa*, «Scholé. Rivista di educazione e studi culturali», 58, 2, 2020, pp. 189-198.

didattici e quindi in una condizione di confronto su tali fatti all'interno del contesto sociale maggioritario⁵.

È nel solco di questa raccomandazione che è possibile inserire l'azione, in ambito di Public History, messa in atto attraverso la posa della prima pietra d'inciampo dedicata a sinti e rom in Italia⁶. Il segno di memoria pubblica non ha riguardato soltanto l'azione di recupero di documentazione inedita sulla storia di Romano Held, deportato a Dachau nel 1944 – figlio da parte di madre di una rom istriana e da parte di padre di un sinto di origine tedesca, la cui famiglia è sempre rimasta nella zona triestina dall'Ottocento – ma anche la costruzione di un processo di narrazione in comune, di uno spazio condiviso in cui la storia del deportato sinto/rom diventasse motore di relazione civile, di un riconoscimento di piena partecipazione alla storia italiana e internazionale e di giustizia per una comunità spesso descritta come incapace di occuparsi di storia; un aspetto a lungo elaborato e diffuso dalla società maggioritaria e che il presente contributo tenterà di decostruire. L'obiettivo è quello di diminuire la conflittualità tra minoranza e maggioranza tramite la conoscenza di eventi storici utili a decostruire pregiudizi. Nel 2019 le indagini effettuate in merito all'antiziganismo rivelano infatti che l'Italia è caratterizzata da una sua diffusione corrispondente all'83%, la più alta a livello internazionale⁷. È un dato che ha un proprio ribaltamento sulle strategie d'inclusione di rom e sinti: l'80% della popolazione di questa comunità vive già inclusa e diffusa all'interno della società maggioritaria, ma il livello di pregiudizio subito è talmente alto che gran parte dei sinti e rom evitano di dichiararsi tali per non diventare target di stereotipi negativi⁸. In modo identico, le vicende storiche conservate nella memoria delle comunità non diventano patrimonio pubblico, perché da un lato la negazione d'identità comporta anche il silenziamento della memoria della minoranza, mentre dall'altro il forte pregiudizio non incentiva la costruzione di narrazioni pubbliche che si contaminino con la presenza e le parole dei rom.

Il caso della storia di Romano Held, ricostruita per la posa della pietra d'inciampo, risulta paradigmatico: egli fu arrestato specificamente perché “zingaro” sulle montagne sopra Trieste, mentre era in fuga dai nazifascisti. Il suo nome compare nelle pubblicazioni che hanno ricostruito, tramite documenti,

⁵ Raccomandazione del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa CM/Rec (2020)2. URL: <https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016809ee48c> [ultimo accesso: 12/02/2024].

⁶ G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public history of education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019; G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (eds.), *Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022.

⁷ Indagine sulla diffusione di odio verso le minoranze, a cura del PEW Research Center, 2019. URL: <<https://www.pewresearch.org/global/2019/10/14/minority-groups/>> [ultimo accesso 12/02/2024].

⁸ UNAR, *Strategia Nazionale di Inclusione dei Rom e dei Sinti – 2021-2030*, Roma, 2021.

l'identità dei deportati italiani nei lager, ma la ricerca effettuata, in assenza di contatto con la sua famiglia, non aveva potuto registrare che si trattasse di un rom/sinto⁹. È a questo livello che si evidenzia lo scarto tra memoria pubblica e memoria privata: le fonti orali raccolte presso la famiglia Held hanno da sempre sottolineato l'arresto del proprio parente perché riconosciuto come “zingaro”; tale motivazione ritorna nei documenti di detenzione del carcere di Udine dal quale Romano fu indirizzato alla deportazione. Al contrario, la sua registrazione avvenuta all'ingresso del lager di Dachau vide lo stesso Held categorizzato come “soggetto pericoloso per la società”¹⁰, senza alcun riferimento al gruppo etnico. Le ricerche relative all'identità dei deportati si basano in particolare sui dati rintracciati in relazione ai trasporti della deportazione e all'ingresso e vita nei lager. Questo è il motivo per il quale il dato di arresto come “zingaro nomade” non è stato reperito. Non si tratta di un errore metodologico nella ricerca, ma, come si evince da questa vicenda, quell'elemento resta caratterizzante e decisivo per le vicende di queste persone e nella storia di questo specifico deportato. In particolare, esso è in grado di produrre una connessione utile per la costruzione di un processo partecipativo di memoria collettiva: è infatti a quest'elemento che si può legare il riconoscimento di un ruolo di testimone indiretto privilegiato alle famiglie rom/sinte che conservano la memoria della propria comunità. In questo processo la storia diventa anche strumento d'inclusione sociale¹¹.

Elke Gryglewski, attuale responsabile pedagogica del Memoriale e Centro di Formazione presso la Villa di Wannsee¹² a Berlino, una delle sedi più importanti dedicate alle politiche della memoria in Germania, ha avviato una riflessione sul tema della *pedagogia del riconoscimento*, cioè la scelta di avviare la conoscenza storica del nazismo e delle sue responsabilità nelle politiche di persecuzione, deportazione e sterminio, a partire dalle biografie personali dei giovani coinvolti nei progetti educativi del presente. I giovani berlinesi che

⁹ B. Mantelli, N. Tranfaglia (eds.), *Il libro dei deportati*, vol. I, tomo 2 (G-P), Milano, Mursia, 2010, p. 1092.

¹⁰ I deportati come Romano Held erano indicati nei lager come *Schutzhaftling* perché sottoposti all'arresto per motivi di sicurezza (*Schutzhaft*) e rientravano tra gli oppositori politici (categorizzati attraverso un triangolo rosso posto sulla divisa del campo). Nel caso dei cosiddetti “zingari”, la pericolosità per la sicurezza pubblica era di fatto considerata a prescindere dalle azioni individuali, ma connotata dall'appartenenza etnica (su questo elemento si veda L. Bravi, *Porrajmos in Italia*, Bologna, Libri di Emil, 2013). Soltanto nel campo di Auschwitz-Birkenau fu introdotta una specifica categoria “zingari”, mentre rom e sinti italiani, seppur arrestati, come Held, perché zingari, si trovarono spesso ad essere registrati sotto differenti categorie più ampie, spesso gli “asociali” oppure gli “oppositori politici”.

¹¹ L. Bravi, *La storia come strumento d'inclusione sociale. Esperienze di Public History of Education*, «Pedagogia Oggi», 18, 2, 2020, pp. 76-87.

¹² La villa di Wannsee è la struttura in cui, il 20 gennaio 1942, si svolse la conferenza durante la quale i nazisti si riunirono per conteggiare gli ebrei presenti in Europa e deciderne l'eliminazione fisica per motivi di razza. Quell'edificio è oggi sede per attività rivolte ai giovani in formazione, proprio in relazione alle politiche della memoria.

entrano in contatto con le attività del Centro non costituiscono un blocco uniforme di soggetti con famiglie tutte nate e cresciute in Germania, ma sono invece ragazze e ragazzi con origini che rimandano a differenti continenti e che si trovano a condividere lo spazio urbano della capitale europea, ciascuno con una propria relazione familiare, con il proprio retaggio culturale, con le proprie vicende personali e comunitarie, con le proprie forme d'inclusione ed esclusione vissute nel presente. Da questo punto di vista, la pedagogia del riconoscimento disvela un passaggio pedagogico essenziale: prima di poter percepire, riflettere e fare proprie le lezioni civili legate al confronto con lo sterminio nazifascista, è necessario aver costruito uno spazio d'ascolto e riconoscimento delle storie personali e di comunità, in particolare (come nel caso di rom e sinti) con coloro che hanno subito persecuzioni non diventate patrimonio comune di conoscenza. Il percorso che ha portato alla posa della pietra d'inciampo dedicata a Romano Held fa parte di questo processo di riconoscimento volto all'inclusione e trova il proprio strumento di piena espressione nella metodologia della Public History.

2. *L'emersione della storia e la permanenza del pregiudizio*

Per comprendere il processo di permanenza dei pregiudizi è utile ricordare che la ricerca razziale nazista sugli “zingari” li definiva come gruppo pericoloso proprio in riferimento a due fattori considerati ereditari: l’asocialità e l’istinto al nomadismo.

Nel passaggio al Secondo dopoguerra, la descrizione del loro nomadismo non è cambiata rispetto a quella elaborata dai fascismi: essa è rimasta legata all’idea di un popolo definito folkloristicamente come “figlio del vento”, senza radici e dedito alla libertà e alle passioni, senza legami con la terra e senza interesse per il proprio passato, in grado di vivere soltanto nel presente. La descrizione assumeva caratteristiche poetiche e libertarie di cui poteva essere sottolineato anche un aspetto positivo, ma restava un elemento fasullo che purtroppo era veicolato anche da ricercatori e accademici. L’idea del nomadismo primordiale si legava ancora all’asocialità e all’idea che questo popolo non fosse in grado di vivere in mezzo ad altre comunità: il riferimento all’inferiorità razziale era sostituito da una meno problematica “inferiorità per cultura” che dal 1965, anno dell’accesso di sinti e rom in specifiche classi differenziali della scuola italiana, era sostenuto anche attraverso la pratica della misurazione del Quoziente d’Intelligenza che vedeva risultare i “nomadi” al di sotto della presunta normalità, con un ritardo di almeno tre anni rispetto alla norma. Era frutto di un contesto sociale e di una lettura della realtà che non aveva definitivamente preso le distanze dalle radici profonde della discriminazione cresciuta durante le dittature, né avrebbe potuto farlo essendo ancora indicato come

massimo esperto internazionale di “zingari” proprio Hermann Arnold, autore di *Vaganten, Komödianten, Fieranten und Briganten*¹³ e *Die Zigeuner*¹⁴, che era stato in stretto rapporto con Robert Ritter ed Eva Justin, i due studiosi nazisti che avevano elaborato i concetti d’inferiorità razziale degli “zingari” e che li avevano condannati allo sterminio di Auschwitz. Tra gli anni Sessanta e Settanta, Arnold continuava a proporre nei propri volumi, la necessità di sterilizzare sinti e rom per tenerne sotto controllo le nascite.

Nel 1972, gli studiosi Donald Kenrick e Grattan Puxon pubblicavano *The destiny of Europe’s Gypsies*¹⁵ in cui descrivevano, con numerosa documentazione a supporto, il ruolo centrale avuto da Ritter e Justin nella definizione delle politiche di eliminazione dei sinti e rom durante il nazismo; altra documentazione sarebbe stata proposta da Ian Hancock, professore di origini rom e docente di linguistica all’Università di Austin (Texas), nel volume *The pariah Syndrome. An account of gypsy slavery and persecution*¹⁶. Gli storici Michael Burleigh e Wolfgang Wippermann indicarono infine con estremo rigore, nel volume *The racial State. Germany 1933-1945*, la connivenza e fraterna amicizia di Hermann Arnold con Eva Justin e Robert Ritter ricordando infine alcuni articoli dello stesso Arnold su testate di orientamento neonazista¹⁷. Per chiarire meglio la centralità di questo snodo nel contesto italiano, è utile richiamarsi ai testi e agli studi che rappresentavano dei riferimenti per coloro che, nel nostro Paese, si stavano adoperando per l’inclusione di sinti e rom. Si trattava in particolare di associazioni ed enti del cattolicesimo progressista, legate all’approccio offerto anche dal Concilio Vaticano II, che s’impegnarono nell’inclusione di queste comunità¹⁸. Opera Nomadi, fondata da don Bruno Nicolini ebbe un ruolo di rilievo a partire dalla metà degli anni Sessanta, sia in relazione alla scolarizzazione, sia per la proposta della soluzione dei campi nomadi come politica abitativa di Stato. Nel 1969, Nicolini scriveva un articolo pubblicato sulla rivista «Lacio Drom»:

L’aspetto più appariscente è l’instabilità, una instabilità interna che tradisce una accentuata instabilità interiore. Sul piano operativo questa instabilità trova la sua massima espressione nella mobilità spaziale cioè nella vita errante e nel frazionamento sociale, che all’estremo può giungere ad un vero e proprio individualismo. Sul piano interiore, l’insta-

¹³ H. Arnold, *Vaganten, Komödianten, Fieranten und Briganten*, Stuttgart, Georg Thieme Verlag, 1958.

¹⁴ Id., *Die Zigeuner*, Olten und Freiburg, Walter Verlag, 1965.

¹⁵ D. Kenrick, G. Puxon, *The Destiny of Europe’s Gypsies*, London, Chatto Heinemann for Sussex University, 1972.

¹⁶ I. Hancock, *The Pariah Syndrome. An Account of Gypsy Slavery and Persecution*, Ann Arbor, Karoma publisher, 1987.

¹⁷ M. Burleigh, W. Wippermann, *The Racial State. Germany 1933-1945*, New York, Cambridge University Press, 1991, pp. 316-317.

¹⁸ L. Piasere, *La Chiesa nomade. Per un’antropologia storica dell’evangelizzazione cattolica dei rom e sinti in Italia*, Milano, Meltemi, 2018.

bilità si esprime nella dimensione prevalentemente esistenziale, vale a dire che lo Zingaro vive intensamente istante per istante ogni momento della vita, senza tener conto delle esperienze passate e senza preoccuparsi dell'avvenire. Ne sono conseguenza la carenza della dimensione storica (senso del tempo) e la mancanza di ogni forma di previdenza¹⁹.

Questo estratto fornisce le radici di quel ragionamento che ha descritto per decenni sinti e rom come incapaci di narrazione storica, perché considerati come perennemente bloccati nel presente. Un altro stralcio del medesimo scritto rende conto dei riferimenti scientifici di quell'epoca:

L'instabilità è considerata da alcuni studiosi come un fattore ereditario e sono state fatte ricerche genealogiche, per es. da Ritter tra i nomadi del Palatinato e dallo Haessler tra quelli della Svizzera, per rilevare un loro ascendente zingaro, il che sarebbe sufficiente a giustificare la tendenza ereditaria al vagabondaggio. Pure l'Arnold considera l'instabilità come dominante, un «psychisches Erbradikal», nell'impulso incoercibile al nomadismo²⁰.

Negli anni Sessanta e Settanta, i riferimenti di coloro che s'interessavano d'inclusione di rom e sinti in Italia erano Arnold e Haessler. Quest'ultimo veniva citato con il testo *Enfants de la Grand-Route*²¹ del 1955: la sua tesi di dottorato in psicologia. Il volume raccoglie le genealogie delle famiglie nomadi della Svizzera che corrispondono ad un gruppo da denominarsi correttamente come “jenische”, ma anch'essi etichettati secondo il concetto di “zingari”. Il volume descrive positivamente un programma che fu coordinato dall'associazione elvetica Pro Juventute, attraverso il finanziamento pubblico svizzero, che aveva come obiettivo l'eliminazione del nomadismo degli “jenische”. Nel 1926 in Svizzera, il dottor Alfred Siegfried, che aveva collaborato con Robert Ritter, era stato posto alla direzione del progetto *Bambini di strada*. Il progetto descriveva il nomadismo come una tara da estirpare con la rieducazione e individuava come bersaglio rieducativo i bambini jenische, considerando gli adulti come soggetti ormai irrecuperabili. Le azioni si basavano sull'intervento della forza pubblica per portare via con la forza i bambini dai propri cari, cambiare loro il cognome in modo che fosse impossibile ristabilire legami con i parenti, per poi affidarli a orfanotrofi, famiglie di contadini o istituti religiosi. Le storie di questi bambini proseguivano spesso con violenze e sfruttamento di ogni tipo da parte degli affidatari, in nome della rieducazione necessaria²². Mariella Mehr è stata una di quelle bambine legalmente rapite e allontanate dai propri genitori. Era anche una bimba particolarmente resistente e il carattere indomito che la caratterizzava, portò alla scelta, come avvenne in molti altri casi,

¹⁹ B. Nicolini, *Ostacoli psicologici e sociologici alla libertà dello Zingaro*, «Lacio Drom», 3-4-5, 1969, p. 50.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ W. Haessler, *Enfants de la Grand-Route*, Neuchâtel, Delachaux – Niestlé, 1955.

²² E. Justin, *I destini dei bambini zingari educati in modo estraneo alla loro razza*, 1a ed. it. a cura di L. Bravi, Milano, FrancoAngeli, 2019.

d'internarla in istituti psichiatrici dove fu sottoposta più volte all'elettroshock. Pratica comune era diventata anche la sterilizzazione di bambini e bambine in modo che non potessero più esistere generazioni successive di jenische in Svizzera. Soltanto nel 1972 la stampa elvetica è riuscita a fare emergere lo scandalo in corso e a far interrompere il progetto che proseguiva dagli anni Venti, grazie alla testimonianza di Teresa Wjss, alla quale erano stati tolti cinque figli e alla voce della stessa Mariella Mehr. Nel 1987, la Pro Juventute ha presentato le proprie scuse ufficiali alla comunità jenische in Svizzera e ha consegnato i documenti sanitari alle vittime: questi riportavano il ricorso all'elettroshock e alla sterilizzazione praticata a bambini e bambine in giovanissima età. Il racconto di Mariella Mehr ha poi trovato la propria modalità di narrazione attraverso la pubblicazione di libri e poesie sulla propria storia e su quella del proprio popolo²³. L'elemento del supposto nomadismo culturale di queste comunità ha attraversato i secoli, senza essere decostruito: durante le dittature è stato definito come elemento d'inferiorità razziale; nel secondo dopoguerra è stato derubricato a elemento culturale massificante e totalizzante che ha generato politiche d'inclusione che, loro malgrado, hanno prodotto emarginazione.

In questa condizione, il processo di memoria pubblica attivato dalla pietra d'inciampo non ha rappresentato semplicemente un recupero storico-documentale, ma l'occasione per attivare un processo di coinvolgimento diretto della parte più giovane delle comunità rom e sinti, riuniti nell'Unione delle Comunità Romanès in Italia (UCRI), che ha collaborato con i giovani ebrei dell'Unione Giovani Ebrei d'Italia (UGEI).

3. La storia di Romano Held come strumento di Public History per costruire insieme

La storia di Romano Held rappresenta un processo partecipato di mediazione pubblica attraverso storia e memoria. Come un mosaico, ha preso forma da documenti d'archivio, processi di partecipazione comunitaria e familiare e ha dato l'occasione di costruire una società più giusta e inclusiva, a partire da una memoria pubblica che si è ampliata e aperta a nuovi attori. Romano era nato il 21 gennaio 1927, a San Pier d'Isonzo (Gorizia), in una famiglia di musicisti sinti, imparentati anche con famiglie rom dell'est e che era sempre vissuta nella zona di Trieste, fino a quando, negli anni Quaranta, in particolare dopo l'armistizio del 1943, con l'annessione della zona di Trieste direttamente al Terzo Reich, la famiglia si era spostata verso Udine, a Fagagna. Il 1° maggio 1944, Romano Held fu arrestato mentre si stava muovendo con la sua caro-

²³ M. Mehr, *La bambina*, Pavia, Effigie, 2006; M. Mehr, *Ognuno incatenato alla sua ora*, Torino, Einaudi, 2014.

vana verso Palmanova, all'età di 17 anni. I fatti sono stati narrati da Maria Held, all'interno di un audio-documentario prodotto da Andrea Giuseppini nel 2005²⁴ e dai due nipoti, Alberto e Rolando Suffer; testimonianza questa registrata per il progetto *Memors* nel 2012 e confluì nel museo virtuale sulla storia di rom e sinti durante nazismo e fascismo²⁵. I documenti che la ricerca storica ha successivamente rintracciato confermano le testimonianze raccolte²⁶: Held, indicato nel documento come "girovago", fu trasferito al carcere di Udine, dove restò fino al 31 maggio 1944, mentre i documenti del carcere attestano la dicitura «rilascio», termine usato in realtà per indicare la deportazione. A conferma dell'invio verso i lager, Held risulta sul convoglio numero 48 partito da Trieste, il 31 maggio 1944, con destinazione Dachau; egli era tra i deportati che vennero aggiunti su tale convoglio alla fermata di Udine. Il treno giunse a Dachau, il 2 giugno 1944 e, in quella stessa data, Held fu registrato con la matricola numero 69525²⁷. Nel lager fu trasferito nel sottocampo di Allach, registrato come *Schutzhaftiling* (internato per misure di sicurezza) e, alla voce *beruf* (occupazione), venne classificato *zigeuner*, "zingaro"²⁸.

Egli sopravvisse e fu liberato a Dachau dall'armata americana²⁹, riuscendo a tornare in Italia per ricongiungersi alla propria famiglia, proprio a Trieste. Il giovane ragazzo morì tre anni dopo per le pessime condizioni fisiche dovute ai segni lasciati dalla prigione a Dachau.

Raccontata la vicenda storica, diventano essenziali le tappe che hanno portato alla posa della pietra d'inciampo. Un primo dato da sottolineare, è che i primi elementi documentali d'archivio sono stati reperiti da un'équipe mista composta da ricercatori accademici e da ricercatori junior scelti all'interno delle comunità sinte e rom italiane. Questo processo è stato attivabile grazie

²⁴ A. Giuseppini, *Le storie di Stanka e Maria*, documentario radiofonico prodotto nel 2005. Estratto reperibile all'URL: <<https://www.audible.it/pd/Le-storie-di-Stanka-e-Maria-Audiolibri/B09W37HG3M>> [ultimo accesso 12/02/2024].

²⁵ Museo virtuale "Lo sterminio dei sinti e dei rom". URL: <www.porrajmos.it> [ultimo accesso 12/02/2024].

²⁶ La ricerca documentale è stata curata da Stefano Pasta dell'Università Cattolica di Milano e Luca Bravi dell'Università di Firenze. Nei documenti del carcere di Udine presso l'Archivio di Stato, il nome di Held è accompagnato alla categoria "girovago" (cfr. Archivio di Stato di Udine, Casa circondariale di Udine, Registri delle matricole, reg. 18 matricola 7746).

²⁷ Sul convoglio erano presenti anche i rom Carlo e Enrico Levacovich. Dopo la partenza a Trieste, altri deportati vennero aggiunti durante le soste a Gorizia e a Udine. Il numero dei deportati di questo convoglio è stimato in circa 455 persone, 105 delle quali identificati e di cui, al 1984, ne risultavano superstiti 32; cfr. I. Tibaldi, *Compagni di viaggio. Dall'Italia ai Lager nazisti. I "trasporti" dei deportati 1943-1945*, Milano, FrancoAngeli, 1995, pp. 70-71.

²⁸ Bad Arolsen, ITS Digital Archive, 1.1.6.2/HAY-HEM/00034247/0002, Doc. N. 10089582#2.

²⁹ Bad Arolsen, ITS Archive, Office Cards Dachau A-Z, Doc. N. 187596; cfr. anche B. Mantelli, N. Tranfaglia, *Il libro dei deportati*, cit., p. 1221.

al progetto europeo *Remembrance against discrimination*³⁰ che si è basato sulla scelta di aprire ogni azione alla partecipazione di appartenenti alle comunità sinte e rom. Da un lato, questo ha permesso di mostrare la parte di ricerca storica dei documenti d'archivio anche a coloro che non sono coinvolti nell'ambito dell'approfondimento storico in modo professionale, dall'altro la presenza di rom e sinti ha reso naturale il rapporto diretto con i familiari degli Held e con le comunità italiane, potendo così reperire fonti orali inedite e di grande interesse. L'incrocio tra oralità e documentazione storica ha prodotto inoltre un museo virtuale che racconta, tra le altre, anche la storia di Romano Held³¹. È stato sulla base di questa prima documentazione che i due autori del presente contributo hanno potuto reperire ulteriore documentazione riguardo, in particolare, al carcere di Udine e conservata presso l'Archivio di Stato della medesima città friulana.

Appurata e resa solida la ricostruzione storica degli avvenimenti, la fase successiva ha riguardato i passaggi necessari per produrre, individuare il luogo e posare la pietra d'inciampo. Anche in questo caso, la metodologia della Public History come partecipazione diretta e orizzontale di tutti i soggetti interessati ha permesso di produrre una buona pratica legata all'inclusione sociale. Si sono prefigurati due fattori decisivi: cosa scrivere sulla pietra d'inciampo e come scegliere il luogo della posa; anche in questo caso, il confronto con la famiglia Held e il resto delle comunità è stato centrale, per non limitarsi a un processo che prendesse in considerazione soltanto le scelte effettuate da chi non era né sinto né rom.

È utile ricordare che le pietre d'inciampo (*Stolpersteine*) – oltre 90.000 nel 2022, in 26 Paesi, in prevalenza Germania, Paesi Bassi, Austria, Italia e Repubblica Ceca – rappresentano un progetto artistico avviato nel 1992 dall'artista tedesco Gunter Demnig per «lasciare traccia» nel tessuto urbano e sociale delle città europee, una memoria diffusa delle vittime del nazifascismo tra il 1933 e il 1945. Si tratta d'incorporare, nel selciato stradale, davanti alle ultime abitazioni delle vittime di deportazioni o a luoghi del loro arresto, dei blocchi in pietra ricoperti da una piastra di ottone lucente con pochi dati identificativi: nome e cognome, data di nascita, data e luogo di deportazione, data di morte, quando conosciuta. L'idea di Demnig nacque dall'incontro, in occasione dell'installazione nel 1990 di un'opera scultorea per ricordare la persecuzione di mille sinti dalla città di Colonia nel 1940, con un cittadino presente che ne negava la deportazione; anche la prima *Stolpersteine* installata nel 1992 è davanti al municipio della città tedesca, dove è inciso il decreto del 1942 sulla deportazione dei rom e sinti. Rispetto ad altri monumenti e memoriali, le pie-

³⁰ “Remembrance against discrimination” è un progetto messo in atto da Cild Italia, Dipartimento Forlilpsi dell’Università di Firenze, Associazione Sucar Drom e Associazione 21 Luglio.

³¹ URL: <<https://www.porrajmos.it/it/story/05-la-deportazione-di-rom-e-sinti-italiani-nei-lager-nazisti-1943-1945/>> [ultimo accesso: 12/02/2024].

tre d'inciampo sono caratterizzati da tali elementi: la discrezione e l'assenza di retorica (un “contro-monumento” o “monumenti per difetto”), l'integrazione urbana che ne fa un “memoriale diffuso”, centralizzante e non divergente, il legame tra passato e presente, l'intreccio tra individuo e collettività (le pietre sono al contempo tutte uguali e tutte diverse) e tra memoria privata e memoria pubblica (il costo della realizzazione è dei parenti ma la responsabilità e l'autorizzazione delle autorità municipali), un messaggio contro il revisionismo, uno stimolo per la ricerca storica (i riferimenti devono essere storicamente documentati), una risorsa per il coinvolgimento dei giovani e delle scuole, l'essere un progetto in progressione e non concluso.

Fatti salvi gli elementi descritti e caratterizzanti le pietre d'inciampo, esistevano due fattori problematici nel caso di Romano Held, legati tra loro: il primo era il fatto che le pietre sono da porre nel luogo della residenza del deportato oppure nel luogo del loro arresto, il secondo era la scritta da incidere sul sanpietrino. La difficoltà stava nel fatto che Romano era stato arrestato sulla cima dei monti, mentre tentava di fuggire all'arresto, ma non avrebbe avuto nessun senso porre un segno di memoria in un luogo così distante dalla vita pubblica e che nessuno avrebbe mai incontrato sul proprio cammino; d'altra parte, non era possibile neppure seguire l'indicazione di porre la pietra nel luogo di residenza, perché gli Held non avevano una residenza, anche se vivevano da almeno due secoli a Trieste. È importante chiarire che la mancanza di residenza non era dovuta a un istinto al nomadismo primordiale ed ereditario – lettura che ci farebbe ripercorrere il pregiudizio razzista utilizzato dai nazisti – ma semplicemente al fatto che, come suonatori di strada che si guadagnavano da vivere tramite la musica, i sinti non erano soliti definire una residenza fissa. Si aggiunge un elemento fondamentale al processo di Public History messo in atto: anche una pratica volta alla memoria democratica come quella delle pietre d'inciampo, ha sempre la necessità di confrontarsi con le sollecitazioni proposte da differenti comunità, in particolare le minoranze, che possono segnalare nuove istanze di cambiamento e modifica delle procedure standardizzate.

I processi che sono stati attivati sono legati alla necessità di dimostrare una prolungata presenza su quello stesso territorio di Romano Held e della sua famiglia, non più attraverso documenti di residenza, ma con certificati di battesimo che sono stati messi a disposizione dai parenti. A questo dato si sono aggiunte delle fonti orali che avevano al centro il tema della musica. Gli Held sono sempre stati musicisti e per rom e sinti che suonano l'intrattenimento musicale ha sempre rappresentato una pacifica forma di relazione con la maggioranza. È stato questo passaggio a far pensare di potere porre la pietra d'incampo in una delle piazze in cui Romano aveva suonato prima dell'arresto. È stata scelta, in collaborazione con i parenti, piazza della Libertà, di fronte alla stazione ferroviaria di Trieste. Questo ha aggiunto un significato ulteriore alla pietra d'incampo di Romano Held, perché oggi in quella piazza l'asso-



Fig. 1. Immagine della pietra d'inciampo dedicata a Romano Held

la musica ha avuto per la costruzione di relazioni di amicizia nella loro storia (Fig. 1).

4. Da memoria privata e rifiutata a memoria pubblica e condivisa

Dopo aver richiamato il processo di ricostruzione storica e la scelta delle pietre di inciampo come veicolo della memoria, si vogliono ora sottolineare due aspetti particolarmente significativi del processo storico e di promozione della cittadinanza³² sotteso all'operazione. Il primo è l'aver rotto la separazione tra la memoria pubblica delle società maggioritarie e le memorie private e intime, comunque relegate in una dimensione intracomunitaria, dei rom e sinti in Italia.

Si è già detto come la società maggioritaria abbia evitato, e tutt'ora eviti, di assumere le responsabilità storiche e morali di una persecuzione durata secoli, che ha avuto il suo apice nel periodo nazifascista. Questo rappresenta un buco nero nella coscienza europea che ha sempre avuto l'ambizione di indagare a fondo, con sistematicità e ampiezza di visioni e prospettive, ogni aspetto della storia. In una prospettiva autoassolutoria rispetto al peso dei rapporti di forza nella memoria, si è lasciato credere che il “velo di silenzio” caduto su quei fatti fosse legato alla scelta dei rom e sinti stessi di mantenere la memoria confinata in una dimensione intracomunitaria, oltre alla presunta incapacità di assumere una prospettiva storica di narrazione. Significa pensare, in fondo

³² L. Bravi, S. Pasta, *Memoria a più voci per la partecipazione pubblica delle minoranze. La prima pietra di inciampo per rom e sinti in Italia come percorso di cittadinanza*, «Pedagogia e Vita», 80, 3, 2022, pp. 85-97.

ciazione Linea d'Ombra cura le ferite dei migranti che dalla rotta balcanica transitano per Trieste. Sciolto il nodo del luogo, l'altro elemento fondamentale restava l'incisione da porre sulla pietra, perché non era possibile scrivere «qui abitava» ma neppure «qui è stato arrestato» come è consuetudine nel progetto di Gunter Demnig. Lo stesso artista ha autorizzato e quindi inciso la scritta «qui suonava Romanno Held», in modo da accogliere la proposta condivisa con la famiglia che ha potuto dare rilievo al ruolo che

(potremmo parlare di “pedagogie popolari implicite”³³), che i gruppi romani non possono, o meglio non vogliono, contribuire a una memoria collettiva, optando piuttosto per una prospettiva di separazione etnica e di “mancata integrazione”. È questo uno dei meccanismi alla base della discriminazione: la storia dell’umanità è anche storia di processi di esclusione di gruppi – si dice – «meritevoli di ciò che patiscono»³⁴, strategia retorica che era, per altre questioni sociali, sostenuta anche dall’antropologia nazifascista³⁵ e che spesso ritroviamo nelle manifestazioni contemporanee di antiziganismo³⁶.

In realtà, la capacità di narrazione nelle comunità rom e sinte è sempre esistita ed è un elemento costante della trasmissione identitaria e culturale, pur passato sottotraccia all’esterno delle comunità, spesso inascoltato, a volte banalizzato, sicuramente poco valorizzato. Si è detto come sia la storiografia a cavallo tra anni Ottanta e Novanta che inizia – pionieristicamente si possono citare le storiche Italia Iacoponi³⁷, Annamaria Masserini³⁸, Rossella Ropa³⁹ e Giovanna Bourquier⁴⁰ – ad affrontare il tema. Già da alcuni anni, intanto, testimonianze di rom e sinte, o di ebrei che ne parlavano, erano state pubblicate grazie all’associazionismo impegnato a favore dei rom e sinti, come la rivista *Lacio Drom* legata all’Opera Nomadi⁴¹, i *Quaderni Zingari* dell’Associazione Italiana Zingari Oggi (AIZO)⁴² e di altre associazioni⁴³. Più di recente, si è affermato, ancora, un terzo filone di lavori con scuole e associazionismo rom

³³ S. Pasta, *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell’odio online*, Brescia, Scholé, 2018.

³⁴ A. Zamperini, *L’ostracismo. Essere esclusi, respinti, ignorati*, Torino, Einaudi, 2010, p. 54.

³⁵ L. Bravi, *Tra inclusione ed esclusione*, cit.

³⁶ S. Pasta, *The Media and the Public Perception of the Roma and the Sinti in Italy*, «Trauma and Memory», 7, 1, 2019, pp. 46-52; S. Pasta, *Hate Speech Research: Algorithmic and Qualitative Evaluations. A Case Study of Anti-Gypsy Hate on Twitter*, «REM. Research on Education and Media», 15, 1, 2023, pp. 130-139.

³⁷ I. Iacoponi, *Campi di concentramento in Abruzzo durante il secondo conflitto mondiale: 1940-1945 Tossicia*, cit.

³⁸ A. Masserini, *Storia dei nomadi*, Padova, GB, 1990.

³⁹ Scheda n. 459 p. 340 di R. Ropa in *La menzogna della razza*, Bologna, Grafis, 1994.

⁴⁰ G. Bourquier, *Lo sterminio degli zingari durante la Seconda guerra mondiale*, «Studi storici», 36, 2, 1995; G. Bourquier, F. Iacomini, M. Converso, *Zigeuner. Lo sterminio dimenticato*, Roma, Sinnos, 1996.

⁴¹ M. Karpati, *La politica fascista verso gli zingari in Italia*, «Lacio Drom», 2-3, 1984, pp. 41-47; M. Karpati, *Il genocidio degli Zingari*, «Lacio Drom», 1, 1984, pp. 16-34.

⁴² Tra gli altri: M.B. Frascari, *Zingari: una storia che viene da lontano*, (Quaderni Zingari 10), Torino, AIZO, 1987; AA.VV., *Bambini Zingari nei Lager* (Quaderni Zingari 38), Torino, AIZO, 1992; J. Ficowski, *Condannati allo sterminio* (Quaderni Zingari, 42), Torino, AIZO, 1995; AA.VV., *Pulizia etnica in Romania* (Quaderni Zingari, 53), Torino, AIZO, 1996; R. Djuric, *Io, un tedesco di Auschwitz* (Quaderni Zingari, 75), Torino, AIZO, 2004; C. Osella, *Sinti e Resistenza* (Quaderni Zingari, 78), Torino, AIZO, 2005; C. Necas, D. Holy, *Lo sterminio dei rom* (Quaderni Zingari 80), Torino, AIZO, 2005; R. Di Maio, *L'internamento dei rom e sinti in Italia durante la Seconda guerra mondiale* (Quaderni Zingari, 90), Torino, AIZO, 2009.

⁴³ G. Battaglia, *La pentola di rame. Frammenti di vita del mondo dei nomadi*, Napoli, Melusina, 1992.

e sinto protagonista di progetti di educazione alla cittadinanza in cui studenti o attivisti sono coinvolti nel riscoprire storie locali connesse alla persecuzione e poi proiettate in forme di attivismo a contrasto dell'antiziganismo⁴⁴; appartiene a questo filone il lavoro coordinato dal professore Francesco Maria Tanzj⁴⁵, relativo al campo di internamento molisano di Agnone, che ha avuto una rilevanza nazionale.

Oggi i lavori di queste tre prospettive proseguono e, tra le ultime pubblicazioni italiane, possiamo indicare il saggio di Paola Trevisan⁴⁶ per gli studi storici, il testo curato da Eva Rizzin e promosso dall'Unar⁴⁷ come quadri di memoria di testimoni rom e sinti, la storia "dal basso" di Chiara Nencioni⁴⁸ per il terzo filone. Come nota la ricercatrice e attivista Suzanna Jovanovic, è sempre più chiaro che «sinti e rom hanno sempre ricordato ed hanno sempre voluto raccontare e raccontarsi, le nostre comunità sono state sempre consapevoli della scelta su cosa tramandare e cosa lasciare andare»⁴⁹. Inoltre – aggiunge l'antropologo Leonardo Piasere – «i nazifascisti che crearono in giro per l'Europa campi di sterminio e di detenzione *anche* per rom e sinti, non si sarebbero mai immaginati quanto sarebbero diventati importanti quei campi, decenni dopo, per il riscatto politico dei rom e sinti stessi»⁵⁰. È in questa prospettiva che vanno inserite le diverse fasi del percorso che ha portato la posa della pietra di inciampo a Romano Held, ossia ricerca storica presso le comunità e presso gli archivi, alleanza tra minoranze (ebrei e rom), coinvolgimento delle comunità nelle decisioni (luogo e testo del sanpietrino), cerimonia pubblica. Si tratta quindi di un'operazione che ha contribuito a riannodare i fili del racconto tra le comunità e l'esterno (la società maggioritaria), prima recisi o rimossi, tagliati dai libri scolastici e dalla narrazione collettiva, nella

⁴⁴ In questa prospettiva si possono leggere le pubblicazioni promosse in questi anni dall'associazione Upre Roma, le attività e i testi di cui si parla in: G. Cavalleri, *Zingari. Il sacrificio dimenticato*, Roma, Acli Como – Fondazione Enaip, 2012; L. Bravi, *Le memorie di scuola dei rom in Italia. Un progetto di narrazione collettiva e pubblica*, «Scholé. Rivista di educazione e studi culturali», 58, 2, 2020, pp. 153-170; S. Pasta, *Contrastare l'odio online con la partecipazione dei gruppi eletti a bersaglio. La proposta metodologica del progetto REASON – REAct in the Struggle against ONline hate speech*, «QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies», 15, 3, 2023, pp. 429-445.

⁴⁵ F.P. Tanzj (ed.), *Una storia mai finita. Il Porrajmos dei Rom e dei Sinti dal campo di concentramento di San Bernardino ai giorni nostri*, Agnone (IS), Classe VA a.s. 2016-2017, Istituto Omnicomprensivo "G.N. D'Agnilo", Liceo Scientifico "Giovanni Paolo I", 2017.

⁴⁶ P. Trevisan, *La persecuzione dei rom e dei sinti nell'Italia fascista. Storia, etnografia e memorie*, Roma, Viella, 2024.

⁴⁷ E. Rizzin (ed.), *Attraversare Auschwitz. Storie di rom e sinti: identità, memorie, antiziganismo*, Roma, Gangemi, 2020.

⁴⁸ C. Nencioni, *A forza di essere vento. La persecuzione di rom e sinti nell'Italia fascista*, Pisa, ETS, 2024.

⁴⁹ Rizzin (ed.), *Attraversare Auschwitz*, cit., p. 9.

⁵⁰ L. Piasere, *Postfazione*, in E. Rizzin (ed.), *Attraversare Auschwitz*, cit., pp. 122-123, p. 122.

convinzione che la storia è questione di costruzione di relazioni democratiche e di giustizia nel presente.

Il 2022 è anche l'anno in cui l'International Holocaust Remembrance Alliance (Ihra)⁵¹ ha avviato il progetto finalizzato alle *Recommendations for Teaching and Learning about the Persecution and Genocide of the Roma during the Nazi era*. Anche la *Strategia Nazionale di uguaglianza, inclusione e partecipazione di Rom e Sinti 2021-2030* del Governo italiano, in attuazione della Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 12 marzo 2021 (2021/C 93/01), invita – nel più ampio quadro di tale documento – a promuovere la conoscenza del genocidio dei rom e dell'antiziganismo; tale approccio rimanda anche alla *Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli Stati membri del Consiglio d'Europa* (2020) sull'inclusione della storia dei rom e sinti in classe. Come si legge nella Strategia, «tali vicende offrono occasione di costruzione di percorsi di riconoscimento e conoscenza di una pagina di storia presente all'interno della memoria delle comunità romanì (spesso assente al di fuori di esse) e sono elementi che possono aprire una programmazione rivolta ai temi Costituzionali e del riconoscimento di piena cittadinanza europea»⁵².

Dal percorso che ha portato alla pietra di inciampo per Held possiamo trarre un'indicazione per la funzione pedagogica della memoria proprio nella direzione che l'Ihra⁵³ ha indicato come obiettivi dell'insegnamento del genocidio: aumentare la conoscenza, conservare la memoria, incoraggiare insegnanti e studenti a interrogarsi dal punto di vista morale. L'esperienza di Trieste – come la didattica della Shoah insegna⁵⁴ – mostra come il compito educativo, in questo caso dell'associazionismo e dei ricercatori, quando la sofferenza delle vittime diviene un modo per colpire le emozioni di chi ascolta o legge e con conseguenze, tuttavia, a volte imprevedibili, non riguarda il puro insegnamento della storia, la contabilità dei numeri, una sacralizzazione, né tanto meno la “pedagogia dell'estremo”. I due rischi opposti – ridurre il genocidio soltanto a una questione di numeri e date, oppure lasciare che prevalgano le emozioni – suggeriscono di trovare un approccio diverso, che apra una domanda personale sui processi di elezione a bersaglio e quindi anche sull'oggi. La didattica della memoria ritrova così il suo senso autentico attraverso un forte collegamento all'attualità, facendo compiere ai “cittadini” quel passaggio che

⁵¹ Si tratta di un'organizzazione intergovernativa fondata nel 1998, attualmente composta da 31 stati membri di vari continenti, tra cui l'Italia; ora ha assunto il nome d'International Holocaust Remembrance Alliance (Ihra): <www.holocaustremembrance.com> [ultimo accesso: 26/02/2024].

⁵² Unar, *Strategia Nazionale di uguaglianza, inclusione e partecipazione di Rom e Sinti 2021 – 2030*, Roma, 2021, p. 43.

⁵³ Ihra, *Raccomandazioni per l'insegnamento e l'apprendimento dell'Olocausto*, 2019.

⁵⁴ M. Santerini, *Antisemitismo senza memoria. Insegnare la Shoah nelle società multiculturali*, Roma, Carocci, 2005.

va dall'emozione spontanea all'impegno, dalle reazioni emotive alla trasformazione dei rapporti sociali e al rifiuto di comportamenti prevenuti e razzisti.

In questo senso possiamo pensare a percorsi basati sulla successione di tre momenti: nel primo dovrebbe collocarsi l'esperienza soggettiva e personale, l'accostamento alle storie e alle testimonianze (dimensione della *memoria*), ossia la ricostruzione della vita di Romano Held unendo fonti familiari e delle comunità romani con fonti archivistiche espressione della società maggioritaria. La memoria dei testimoni ha continuato a svolgere un ruolo importante nella *Holocaust Education*, ma da un punto di vista educativo la testimonianza – sia del sopravvissuto, sia di chi è morto nella persecuzione – non si può esaurire nel forte impatto emotivo, o nel conoscerne i riferimenti storici e affermarne l'autenticità. L'empatia che nasce dalla condivisione del dolore con la storia individuale deve essere seguita dall'assunzione di responsabilità, in prima persona, perché eventi come quello non si ripetano più⁵⁵; tale passaggio è particolarmente necessario in un momento in cui tra i giovani si registra un atteggiamento di rifiuto della storia e delle celebrazioni con significati stereotipati e non autentici⁵⁶.

In questa direzione – ed è il secondo momento dei tre – segue la contestualizzazione geo-temporale degli eventi: la storia, quindi, l'analisi e la valutazione delle parti in gioco, dei meccanismi sociali e dei processi che hanno reso possibili gli eventi (dimensione *critica*), ossia collocare la vicenda della famiglia di Held nella persecuzione fascista dei rom e dei sinti nell'Italia fascista e nel particolare contesto della Zona d'Operazioni del Litorale Adriatico (Ozak), ma anche – e ha avuto un risvolto nella scelta del luogo dove porre la pietra – nella più ampia storia della presenza (abitativa e sociale) dei rom e sinti in Italia.

Infine, la terza dimensione è la capacità di leggere e proiettare le vicende storiche sul presente e sul futuro per attualizzarne i significati, creando un impegno per i diritti umani, la tolleranza e la pace (dimensione *civico-politica*): in questo senso deve essere interpretata la cerimonia di posa della pietra, il 18 gennaio 2023, in una piazza di Trieste simbolo delle azioni solidali a favore dei migranti, con i rappresentanti dell'Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali (Unar) della Presidenza del Consiglio dei Ministri, oggi responsabili dell'attuazione della *Strategia Nazionale di uguaglianza, inclusione e partecipazione di Rom e Sinti 2021-2030*, le autorità cittadine ed ebraiche, gli studenti delle scuole, i media nazionali e, soprattutto, con il protagonismo

⁵⁵ R. Sidoli, *La Shoah, paradigma educativo, e il senso della testimonianza*, in M. Santerini, R. Sidoli, G. Vico (eds.), *Memoria della Shoah e coscienza della scuola*, Milano, Vita e Pensiero, 1999, pp. 47-70.

⁵⁶ A. Granata, S. Pasta, *Quando la Storia risuona in classe. Strategie didattiche e relazionali per facilitare il dialogo e costruire una coscienza collettiva*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 14, 23, 2022, pp. 96-112.

dei membri delle comunità rom e sinti della regione, i parenti di Held e i rappresentanti del variegato associazionismo rom e sinto italiano; è un caso in cui il «capitale d'esperienza biografica specifica»⁵⁷ si tramuta in una vocazione politica. Così Eleonora Ferrari, laureata all'Università di Trieste, ha commentato la lettura di una poesia dedicata al prozio: «Quando ho letto il nome di Romano, fratello di mio nonno, mi è esploso il cuore dalla commozione: finalmente è arrivato il momento di parlare dell'evento traumatico che è stata la deportazione»⁵⁸. È qui in gioco una memoria familiare e comunitaria, ma vi è anche la responsabilità di mostrare alla città un'immagine diversa che si discosta dallo stereotipo e dal pregiudizio, ossia di membri di una comunità che rivendicano il proprio posto nella memoria cittadina e collettiva e che mostrano un'identità esito della cultura dinamica che caratterizza tutte le appartenenze, compresi i rom e sinti. Si potrebbe affermare che nella commozione della pronipote di Romano, e degli altri membri della minoranza romanì, vi sia la consapevolezza di aver intaccato il processo che aveva estirpato i rom e sinti dalla memoria pubblica per abbandonare le vicende della persecuzione alle loro memorie intime e private. In questa prospettiva, per le comunità romanì coinvolte la posa della pietra rappresenta l'occasione per essere soggetti politici e per praticare un uso della memoria collettiva non come “retorica” ma come paradigma di scelte morali.

5. “*Memoria a più voci*”: l'alleanza tra minoranze

Il secondo aspetto rilevante che si vuole sottolineare nel percorso storico e di cittadinanza, culminato con la posa della pietra di inciampo per Held, è l'alleanza tra le minoranze elette a bersaglio. Infatti, le ricerche storiche presso le comunità romanì e gli archivi statali, curate dagli autori del presente saggio, si sono inserite nel progetto *Memoria a più voci* (2022-2023), un ciclo di appuntamenti di carattere formativo, artistico e interculturale, nato proprio con l'obiettivo di porre una pietra di inciampo alla memoria di un deportato rom o sinto. L'iniziativa, che nelle tematiche dei seminari ha unito degli approfondimenti sulla cultura romanì e sulla persecuzione nazifascista, è stata promossa dalle due più importanti associazioni giovanili italiane ebraiche (Ugei – Unione Giovani Ebrei d'Italia) e romanì (Ucri – Unione Comunità Romanès in Italia), con l'appoggio di Milena Santerini, allora Coordinatrice Nazionale per la Lotta all'Antisemitismo del Governo italiano; tra gli organizzatori vi sono anche Arteinmemoria, una delle principali associazioni che in Italia ha promosso la

⁵⁷ A. Granata, *Sono qui da una vita*, Roma, Carocci, 2011.

⁵⁸ “A Trieste la prima pietra di inciampo per un rom e sinto”, «Famiglia Cristiana», 26 gennaio 2023.

diffusione delle *Stolpersteine* (pietre d'inciampo), e il Dipartimento di Storia Antropologia Religioni Arte Spettacolo dell'Università La Sapienza di Roma.

Oltre al protagonismo dei giovani rom e sinti dell'Ucri in tutte le fasi del progetto, sviluppando quindi una loro piena, attiva e pubblica partecipazione, l'elemento di “politica della memoria” esplicitato sin da titolo è l'alleanza tra ebrei e gruppi romani, con una declinazione generazionale tra leadership giovanili, in cui l'amicizia personale dei rappresentanti si è unita a una chiara visione culturale. Questa comunanza ha caratterizzato tutte le fasi del percorso, dalla programmazione dei seminari sino alla posa della pietra. Non si tratta di una novità assoluta⁵⁹, ma è caratterizzata da una forte valenza per l'alleanza formale e fattiva tra le due associazioni e per la rilevanza acquisita dalle pietre di inciampo nelle iniziative più recenti a favore della memoria⁶⁰.

Sebbene appartenga più al dibattito degli anni Novanta e dei primi Due-mila, quest'alleanza supera il fenomeno della «concorrenza tra le vittime»⁶¹ e al contempo evita la banalizzazione del dibattito sull'unicità e la ripetibilità della Shoah e sul suo accostamento alle altre tragedie della storia⁶², questione poi riaperta dai fatti del 7 ottobre 2023 in Israele. Senza entrare in questa sede nella questione interpretativa di Auschwitz come *unicum*, sottolineiamo solo come, accanto alle istanze revisioniste, o di “nevrosi comparativista” che accostano automaticamente lager e gulag, Auschwitz e Hiroshima, o quelle più recenti di tipo relativista e banalizzanti che paragonano la stella gialla al green-pass⁶³, parlare della Shoah e insieme di altri genocidi è una domanda che ha forti risvolti pedagogici.

Non affrontiamo qui la relazione storica tra il genocidio ebraico e quello romani⁶⁴, ma il richiamo al dibattito decennale aiuta a capire l'importanza dell'alleanza tra Ucri e Ugei nel progetto “Memoria a più voci”. Jean-Michel

⁵⁹ A titolo di esempio, il progetto “Rom e Sinti in Italia e nel mondo. Giving memory a future” è stato finanziato dalla Shoah Foundation (URL: <<https://www.romsintimemory.it/>> [ultimo accesso: 2/10/2024]); altre iniziative avevano già unito Ugei e Ucri. Diversa, ma altrettanto significativa, è la presa di posizione dell'Unione delle Comunità Ebraiche Italiane (Ucei) nel 2008 contro l'atto simbolo dello Stato di Emergenza Nomadi proclamato dal Governo italiano – e poi dichiarato illegittimo dal Consiglio di Stato nel 2011 – ossia il censimento etnico con la presa delle impronte digitali anche ai minori; in quell'occasione Amos Luzzato disse: «C'è un segno razzista, timbrati ed esclusi come noi ebrei».

⁶⁰ A. Zevi, *Monumenti per difetto*, Roma, Donzelli, 2014; A. Cochetti, *Rendere riconoscibile la memoria per l'oggi: arte in memoria e Pietre d'incampo*, «Rivista scientifico-culturale d'arte contemporanea», 22, 2, 2021, pp. 14-16.

⁶¹ V. Pisanty, *I guardiani della memoria e il ritorno delle destre xenofobe*, Milano, Bompiani, 2020.

⁶² M. Santerini, *Antisemitismo senza memoria*, Roma, Carocci, 2003.

⁶³ S. Pasta, *Ostilità. Vecchi e nuovi bersagli, vecchi e nuovi virus*, «Scholé. Rivista di educazione e studi culturali», 59, 2, 2021, pp. 89-102.

⁶⁴ G. Lewy, *La persecuzione nazista degli zingari*, Einaudi, Torino 2000; L. Bravi, *Altre tracce sul sentiero per Auschwitz*, cit.; P. Trevisan, *La persecuzione dei rom e dei sinti nell'Italia fascista*, cit.

Chaumont⁶⁵ ha ripercorso le fasi della memoria della Shoah nel dopoguerra rilevando in un primo tempo l'onore reso ai deportati politici e a quanti avevano resistito, accanto all'oblio e all'umiliazione per le vittime colpevoli “solo di essere ciò che erano”. In seguito, le posizioni di Elie Wiesel e di Emil Fackenheim avevano rovesciato la prospettiva, facendo della particolarità dell'Olocausto un invito a non diluire l'identità ebraica; con un apporto anche teologico, l'unicità veniva considerata da alcuni anche come una “versione secolare” dell’elezione e la memoria del genocidio è divenuta una sorta di “mito laico” che ha permesso il ritorno alle radici identitarie, soprattutto degli ebrei americani negli anni Sessanta, come ha scritto Neusner. Tale dibattito sull'unicità dell'Olocausto ha visto in anni recenti affermarsi, invece, l'idea che l'interpretazione della Shoah come *unicum* non garantisca un'esclusività delle sofferenze, ma debba al contrario condurre a un'apertura all'universalità e alla solidarietà verso tutte le vittime della storia⁶⁶. Anziché alimentare la “concorrenza” tra le vittime, da un punto di vista educativo Auschwitz può provocare la revisione critica e una “de-banalizzazione” della vita, impegnando al cambiamento⁶⁷. Il bisogno di riconoscimento, se da una parte può tendere all'esclusione della sofferenza degli altri, può dall'altra creare un senso di solidarietà e universalità con tutte le vittime. Molti sopravvissuti ai campi – si pensi all'impegno pubblico di Liliana Segre e del Memoriale della Shoah a Milano⁶⁸ – vivono questa scelta, mostrando come l'eredità di Auschwitz sia anche aprirsi al dolore degli altri. È l'immagine resa, per le comunità di minoranza e per l'intera collettività, dai giovani rappresentanti di Ucri e Ucei che insieme, con lo sguardo di approvazione del rabbino di Trieste e degli attivisti più esperti dei gruppi romani, pongono la pietra di inciampo per Romano Held.

Bibliografia

- AA.VV., *Bambini Zingari nei Lager* (Quaderni Zingari 38), Torino, AIZO, 1992.
 AA.VV., *Pulizia etnica in Romania* (Quaderni Zingari, 53), Torino, AIZO, 1996.
 Bravi L., *La storia come strumento d'inclusione sociale. Esperienze di Public History of Education*, «Pedagogia Oggi», 18, 2, 2020, pp. 76-87.

⁶⁵ J.-M. Chaumont, *La concurrence des victimes. Génocide, identité, reconnaissance*, Paris, La Découverte, 1997.

⁶⁶ T. Todorov, *Memoria del male, tentazione del bene. Inchiesta su un secolo tragico*, Milano, Garzanti, 2001.

⁶⁷ M. Santerini, *Auschwitz nella scuola: memoria e progetti educativi*, in M. Santerini, R. Sidoli, G. Vico (eds.), *Memoria della Shoah e coscienza della scuola*, cit., pp. 71-85.

⁶⁸ S. Pasta, *L'Accoglienza dei profughi al Memoriale della Shoah di Milano. La funzione educativa della memoria*, «Rivista di Storia dell'Educazione», 4, 1, 2017, pp. 51-72.

- Bravi L., Pasta S., *Memoria a più voci per la partecipazione pubblica delle minoranze. La prima pietra di inciampo per rom e sinti in Italia come percorso di cittadinanza*, «*Pedagogia e Vita*», 80, 3, 2022, pp. 85-97.
- Bravi L., *Tra inclusione ed esclusione*, Milano, Unicopli, 2009.
- Chaumont J.-M., *La concurrence des victimes. Génocide, identité, reconnaissance*, Paris, La Découverte, 1997.
- Cochetti A., *Rendere riconoscibile la memoria per l'oggi: arte in memoria e Pietre d'inciampo*, «*Rivista scientifico-culturale d'arte contemporanea*», 22, 2, 2021, pp. 14-16.
- Di Maio R., *L'internamento dei rom e sinti in Italia durante la Seconda guerra mondiale* (Quaderni Zingari, 90), Torino, AIZO, 2009.
- Djuric R., *Io, un tedesco di Auschwitz* (Quaderni Zingari, 75), Torino, AIZO, 2004.
- Frascari M.B., *Zingari: una storia che viene da lontano*, (Quaderni Zingari 10), Torino, AIZO, 1987.
- Granata A., *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Roma, Carocci, 2011.
- Iacoponi I., *Campi di concentramento in Abruzzo durante il secondo conflitto mondiale: 1940-1945 Tossicia*, «*Rivista abruzzese di studi storici dal fascismo alla Resistenza*», 6, 1, 1985, pp. 199-210.
- J. Ficowski, *Condannati allo sterminio* (Quaderni Zingari, 42), Torino, AIZO, 1995.
- Kenrick, D., G. Puxon, *The destiny of Europe's Gypsies*, London, Chatto Heinemann for Sussex University, 1972.
- Mantelli B., N. Tranfaglia (eds.), *Il libro dei deportati*, vol. I, tomo 2 (G-P), Milano, Mursia, 2010.
- Necas C., Holy D., *Lo sterminio dei rom* (Quaderni Zingari 80), Torino, AIZO, 2005.
- Nencioni C., *A forza di essere vento. La persecuzione di rom e sinti nell'Italia fascista*, Pisa, ETS, 2024.
- Nicolini B., *Ostacoli psicologici e sociologici alla libertà dello Zingaro*, «*Lacio Drom*», 3-4-5, 1969, p. 50.
- Osella C., *Sinti e Resistenza* (Quaderni Zingari, 78), Torino, AIZO, 2005.
- Pasta S., *L'Accoglienza dei profughi al Memoriale della Shoah di Milano. La funzione educativa della memoria*, «*Rivista di Storia dell'Educazione*», 4, 1, 2017, pp. 51-72.
- Pasta S., *Ostilità. Vecchi e nuovi bersagli, vecchi e nuovi virus*, «*Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*», 59, 2, 2021, pp. 89-102.
- Pasta S., *Rom e sinti in Italia. Tra 'tutela del nomadismo', culture presunte, campi, disagio sociale e povertà educativa*, «*Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*», 58, 2, 2020, pp. 189-198.
- Pisanty V., *I guardiani della memoria e il ritorno delle destre xenofobe*, Milano, Bompiani, 2020.
- Rizzin E. (eds.), *Attraversare Auschwitz. Storie di rom e sinti: identità, memorie, antiziganismo*, Roma, Gangemi, 2020.
- Santerini M., *Antisemitismo senza memoria, Insegnare la Shoah nelle società multiculturali*, Roma, Carocci, 2003.
- Santerini M., R. Sidoli, G. Vico (eds.), *Memoria della Shoah e coscienza della scuola*, Milano, Vita e Pensiero, 1999.

- Todorov C., *Memoria del male, tentazione del bene. Inchiesta su un secolo tragico*, Milano, Garzanti, 2001.
- Trevisan P., *La persecuzione dei rom e dei sinti nell'Italia fascista. Storia, etnografia e memorie*, Roma, Viella, 2024.
- Unar, *Strategia Nazionale di uguaglianza, inclusione e partecipazione di Rom e Sinti 2021 – 2030*, Roma, 2021.
- Zevi A., *Monumenti per difetto*, Roma, Donzelli, 2014.

Tommaso Petrucciani*

Dalla memoria alla storia. I monumenti agli studenti caduti nella Grande Guerra come documenti da valorizzare attraverso la didattica della storia

ABSTRACT: School is the main place in which a large and non-specialist audience gets in touch with history (as a science) through the activity of specialists in the discipline and textbooks elaborated by academic scholars. At the same time, school is a State institution and it represents the main channel through which the State itself impose its vision of the past (as memory). The article proposes some thoughts on the exploitation of *monuments* to fallen students in WWI as *documents* to be analyzed during didactic activities in order to share historical method and de-mystify national and State narratives that still inspire the liturgy of the Italian Republic, revealing the power relations that underlie them. Moving from memory to history would then enable students to become more aware citizens.

KEYWORDS: history education, school memory, school and war, monuments to fallen students, public history

1. Public history o istorica pubblica?

La *public history* si caratterizza per i due termini che la definiscono, cui però vengono attribuiti significati eterogenei. Robert Kelley identificava la *history* che si rende *public* ora con una determinata forma di impiego degli storici e del metodo storico, ora con un modo specifico di guardare agli affari umani, ora con un approccio adottabile in ogni situazione pratica, ora con un insieme di *skill* professionali utilizzabili da chi ha una formazione storica ma opera in una veste assai diversa da quella di storico (analista, manager, ecc.).¹. Secondo Alfred J. Andrea, il *public historian* «applica la dimensione del tempo

* Tommaso Petrucciani è dottore di ricerca in Storia della società contemporanea. Insegna Storia e Filosofia. È stato segretario di redazione di «Contemporanea. Rivista di storia dell'800 e del '900» e traduttore per il Mulino. Autore delle monografie *La rivoluzione entra a suon di banda. La scoperta della politica in alcune comunità laziali nell'Italia liberale* (2016) e *Per una più mite servitù. Protezione degli animali e civilizzazione degli italiani* (2020). ORCID: 0000-0001-5019-6310, tpetrucciani@gmail.com.

¹ R. Kelley, *Public History: Its Origins, Nature, and Prospects*, «The Public Historian», 1, 1, 1978, pp. 16-28.

storico per aiutare a soddisfare i bisogni pratici e intellettuali della società in generale», operando in ambito non accademico per ritornare nel posto che gli è proprio: il «settore pubblico» (che nelle esemplificazioni di Andrea comprende l'analisi delle politiche pubbliche, la valorizzazione del patrimonio culturale, il supporto alla pianificazione delle grandi corporation, la comunicazione storica nei *mass media*, l'attività pubblicistica, la consulenza indipendente nel settore privato o per le amministrazioni pubbliche, l'attività archivistica presso istituti culturali o nelle aziende)². Serge Noiret contrappone *storici* e *public historian* a partire dalla volontà di questi ultimi di contaminare forme diverse di conoscenza del passato. «Il *Public Historian* – scrive – ripudia la distinzione fatta dagli storici accademici tra “storiografia e memoria”»³. Il *Manifesto della public history italiana* indica genericamente come contenuto di questo «campo delle scienze storiche» la «conoscenza del passato», nella misura in cui essa sia «richiesta per lavorare con e per pubblici diversi» e promuova «lo sviluppo economico in settori strategici nel nostro Paese, in particolare nell'ambito dell'industria e del turismo culturale»⁴. *History* traduce dunque una molteplicità di forme di conoscenza e di pratiche che hanno come unico denominatore comune un qualche riferimento al passato, trasformato in risorsa utilizzabile per gli scopi più diversi da una variegata platea di soggetti mediante i suoi professionisti.

Se però il passato è oggetto della storia, questa non coincide con quello: la storia è *una forma specifica* di conoscenza del passato, antitetica alla memoria. La memoria è sempre *memoria di qualcuno* ed è irriducibilmente connessa con l'identità⁵. Proprio per questo, muove da obliqui legati a traumi, che cerca di risolvere ricoprendoli con una *narrazione* al contempo coerente e “giusta” (per chi ricorda), finendo per tradursi in un racconto levigato⁶. «L'oblio, e dirò persino l'errore storico – scriveva Renan a proposito dell'elaborazione delle identità nazionali –, costituiscono un fattore essenziale nella creazione di una nazione, ed è per questo motivo che il progresso degli studi storici rappresenta

² A.J. Andrea, *On Public History*, «The Historian», 53, 2, 1991, pp. 381-386, pp. 381-382.

³ S. Noiret, *La Public History: una disciplina fantasma?*, «Memoria e Ricerca», 37, 2011, pp. 9-35, p. 9.

⁴ URL: <<https://aiph.hypotheses.org/files/2020/12/Manifesto-della-Public-History-italiana-1.pdf>> [ultimo accesso: 29/01/2024]. Da qui anche il crescente interesse per le attività di *reenactment*. Cfr. E. Salvatori, *Il public historian e il revival: quale ruolo?*, in F. Dei, C. Di Pasquale (eds.), *Rievocare il passato: memoria culturale e identità territoriali*, Pisa, Pisa University Press, 2017, pp. 131-138; AIPH, *Glossario della rievocazione*, 2023, URL: <<https://aiph.hypotheses.org/files/2023/05/glossario-rievacazione-Definitivo-ridotto.pdf>> [ultimo accesso: 29/01/2024].

⁵ Cfr. V. Pisanty, *I Guardiani della memoria e il ritorno delle destre xenofobe*, Milano, Bompiani, 2020; D.F. Britton, *Public History and Public Memory*, «The Public Historian», 19, 3, 1997, pp. 11-23.

⁶ Cfr. C. Ginzburg, *Microstoria: due o tre cose che so di lei*, in Id., *Il filo e le tracce. Vero falso finto*, Milano, Feltrinelli, 2020, pp. 241-269.

spesso un pericolo per la nazionalità»⁷. Al pari della *narrazione memoriale* che ne è alla base, l'*identità*, divenuta un tema centrale solo in tempi recenti, deve essere ben distinta dalla *storia*: se può divenirne un oggetto, non può esserne lo scopo senza pregiudicarne la valenza scientifica. In tal caso, infatti, verrebbe meno il presupposto stesso della ricerca storica, ovvero l'*alterità* data dal tempo che ci separa dall'oggetto di studio. Secondo Bauman, l'*identità* «ci si rivela unicamente come qualcosa che va inventato piuttosto che scoperto; come [...] un “obiettivo”». L'idea di identità nasce cioè «per rifare la realtà a somiglianza dell'idea», per cui, aggiunge Prosperi, la narrazione memoriale/identitaria è facilmente plasmabile da parte del potere⁸. Quest'ultima può infatti servire a recuperare, costruire o inventare identità locali spendibili sul mercato turistico, a supportare la costruzione di nuove entità politiche come l'Unione Europea, o a definire la condizione vittimaria di singoli gruppi⁹. Una storia che sfuma nella memoria rischia dunque di essere servile, tanto più che, come osserva Kelley, quella del *public historian* è una «mission-oriented research»: tale figura, ponendosi al servizio della propria organizzazione (pubblica, politica, civile o privata), «risponde a domande poste da altri»¹⁰.

Questo ci porta al termine *public*. Tutti i significati attribuitigli rimandano al concetto generico di *ciò* o *chi* è “al di fuori dell'accademia”. La *public history* si svolge cioè nella “società civile”, che identifica tanto la sfera pubblica in cui avviene lo scambio di idee tra i cittadini, quanto la sfera privata delle relazioni di mercato in cui circolano le merci¹¹. Il “pubblico” della *public history*, infatti, non esclude il “privato”, anzi: il rapporto col privato è costitutivo della disciplina stessa. La *public history* trae origine alla fine degli anni '70 dall'espansione del mercato dei servizi informativi e da una contemporanea crisi di sovrapproduzione di storici, che, espellendoli dall'accademia, li costrinse a “mettersi sul mercato”. È stato il «practical aspect» della necessità di fornire «a response to a “job crisis”» che impose l'impiego “al di fuori dell'accademia”¹².

Public può dunque tradursi sia come aggettivo (“storia pubblica”) sia come sostantivo (“storia per il pubblico”), rispecchiando sia la progressiva confusione tra cittadino e consumatore sia le nuove forme di produzione e fruizione culturale connesse a tale confusione. Ciò condiziona ed è condizionato dalla

⁷ E. Renan, *Che cos'è una nazione?*, Roma, Donzelli, 2004, p. 6.

⁸ Z. Bauman, *Intervista sull'identità*, Roma-Bari, Laterza, 2008, pp. 13 e 19; A. Prosperi, *Identità. L'altra faccia della storia*, Bari-Roma, Laterza, 2016, pp. 87-88.

⁹ Cfr. T. Todorov, *Gli abusi della memoria*, Milano, Meltemi, 2018; G. De Luna, *La Repubblica del dolore. Le memorie di un'Italia divisa*, Milano, Feltrinelli, 2015.

¹⁰ Kelley, *Public History*, cit., pp. 25 e 18.

¹¹ J. Habermas, *Storia e critica dell'opinione pubblica*, Roma-Bari, Laterza, 2005.

¹² M. Babal, *Sticky History: Connecting Historians with the Public*, «The Public Historian», 32, 4, 2010, pp. 76-84, p. 78. Cfr. Kelley, *Public History*, cit.; Andrea, *On Public History*, cit.; D. Armitage, J. Guldi, *Manifesto per la storia. Il ruolo del passato nel mondo d'oggi*, Roma, Donzelli, 2016, pp. 82-83.

funzione e il ricorso ai *mass* e *social media*, giacché, segnalava McLuhan, «il potere formativo dei *media* è nei *media* stessi» e quindi ogni *medium* «ha il potere di imporre agli incauti i propri presupposti»¹³. Se il *public historian* è un «comunicatore del passato» e per “passato” si intendono indifferentemente “storia” e “memoria” (si tratta di «passatori di storia, mediatori della memoria» verso più ampi pubblici)¹⁴, Marianne Babal, storica di una grande corporation ed ex presidente del NCPH, arriva a caldeggiare l’adozione dei modelli di *retail* e l’uso della ricerca sul marketing per rivolgersi ai consumatori di passato: gli storici, per trovare una connessione con il pubblico (*audience*), devono comportarsi come venditori (*marketers*)¹⁵.

Per valorizzare l’obiettivo della *public history* di fare della storia un sapere condiviso, credo invece opportuno riaffermare che quell’”accademia” che viene contrapposta al “pubblico” è in realtà – soprattutto in Italia – un’istituzione pubblica con una funzione pubblica; che essa è parte di un sistema di istruzione pubblica comprendente anche la scuola; che «le narrazioni di cui il pubblico può fruire nascono da un lungo e faticoso lavoro di ricerca che inizia in altri luoghi pubblici»¹⁶. È grazie alla natura pubblica di questa infrastruttura che si può costruire e praticare una cultura storica diffusa. E questo è possibile se il terreno della condivisione è non già la trasmissione di una *narrazione*, dunque di qualcosa di dato e di già fornito di senso (una identità da costruire, una tradizione da rievocare, una memoria da celebrare), bensì il *metodo*, ovvero ciò da cui si parte per scrivere la *storiografia*¹⁷, con una sorta di *istorica pubblica*.

Un fertile terreno per praticare questa condivisione può essere l’attività laboratoriale proprio nella scuola pubblica¹⁸. La scuola, infatti, è il luogo principale in cui un ampio pubblico di non specialisti entra in rapporto con la storiografia per mezzo di professionisti della disciplina e di strumenti elaborati in ambito accademico, come i manuali, ma, al contempo, è un’istituzione statale attraverso cui – mediante programmi, calendari, liturgie, ecc. – il potere pubblico impone la propria visione del passato. In questo ambiente ritroviamo a diretto confronto: la *storiografia*, disciplina scientifica fondata sullo studio

¹³ M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare. Mass media e società moderna*, Milano, Net, 2002, pp. 30 e 23-24.

¹⁴ Noiret, *La “Public History”*, cit., pp. 15 e 17.

¹⁵ Babal, *Sticky History*, cit.

¹⁶ M. De Nicolò, *Desiderio di storia, risposte e sponsor*, «Contemporanea», 4, 2009, pp. 724-728, p. 728.

¹⁷ Cfr. H. Kean, *People, Historian, and Public History: Demystifying the Process of History Making*, «The Public Historian», 32, 3, 2010, pp. 25-38. Si tratta di una strada in sintonia con il *Manifesto della Public History of Education*, URL: <https://aiph.hypotheses.org/files/2021/01/Manifesto_PHofEducation_versione_04-01-21-def.pdf> [ultimo accesso: 29/01/2024]. Cfr. G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.

¹⁸ P. Giorgi, *Insegnare storia in laboratorio. Connettere didattiche attive ed esigenze curricolari con uno sguardo all’uso del patrimonio culturale*, Roma, Carocci, 2023.

critico delle fonti, che concepisce la *storia* come ri-costruzione del passato; la *memoria*, repertorio culturale definito da trasmettere esteticamente con un uso liturgico del ricordo e della testimonianza, che concepisce la *storia* come alimento dell'identità da somministrare attraverso il coinvolgimento emotivo e l'indicazione di un dovere etico con finalità latamente politiche. La tensione tra le due è acuita dal rilancio nel nuovo millennio di politiche statali della memoria, che hanno individuato come terreno strategico proprio la scuola, investita per questo da innumerevoli progetti proposti da enti esterni.

2. *La valorizzazione delle lapidi scolastiche: tra mitopoiesi e demitizzazione*

Vorrei qui proporre alcune considerazioni per la valorizzazione laboratoriale di uno specifico patrimonio storico-educativo: le lapidi scolastiche. Mezzo antichissimo di fissazione deliberata della memoria, le lapidi si sono diffuse con particolare intensità in età contemporanea come strumenti di *nation building*, eternando il ricordo di figure o eventi della storia patria quali esempi da imitare per diventare “buoni cittadini”¹⁹. In virtù di questa loro intrinseca finalità pedagogica, le lapidi hanno ricoperto anche le pareti delle scuole, dando vita a un patrimonio stratificato di monumenti rivolti alla comunità scolastica per perpetuare ricordi edificanti e proporre una propria memoria pubblica come parte della memoria nazionale²⁰.

Né la produzione di lapidi scolastiche si è arrestata. Su proprio impulso o nel quadro di più ampie politiche della memoria, le scuole continuano a fissare il ricordo di eventi e personaggi (partigiani, vittime di mafia o del terrorismo, ex studenti divenuti protagonisti della vita nazionale, ecc.) che desiderano proporre come elementi costitutivi del proprio progetto educativo.

¹⁹ Pionieri di questi argomenti sono Maurice Agulhon e George L. Mosse. Per una recente messa a punto cfr. M. Baioni *Rituali, spazi urbani e politica*, in M. Baioni, F. Conti (eds.), *La politica nell'età contemporanea. I nuovi indirizzi della ricerca storica*, Roma, Carocci, 2017, pp. 219-241. Mi sono occupato del tema in T. Petrucciani, *La rivoluzione entra a suon di banda. La scoperta della politica in alcune comunità laziali nell'Italia liberale* (Castelli Romani 1870-1913), Velletri, PM, 2016.

²⁰ Si veda, attraverso la raccolta di foto *Il Liceo Visconti ricorda i suoi docenti e i suoi allievi* (2012), il significativo caso del Liceo “E.Q. Visconti”, primo liceo classico della capitale istituito nel 1871 all'interno dell'ex Collegio Romano dei Gesuiti e ancora in attività. Sulla storia della memoria scolastica cfr. C. Yanes Cabrera, J. Meda, A. Viñao (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017, e J. Meda, L. Pomante, M. Brunelli (eds.), *Memories and Public Celebrations of Education in Contemporary Times*, «History of Education & Children's Literature», 14, 1, 2019. Nel sito <<https://www.memoriascolastica.it/>> [ultimo accesso: 2/10/2024], nato nell'ambito del PRIN *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italia, 1861-2001)*, nella sezione “memoria pubblica”, è presente un lavoro di schedatura delle lapidi scolastiche italiane.

Un caso particolare è quello relativo alle vittime delle leggi razziali del '38, che ebbero come primo ambito di applicazione proprio la scuola. Con l'introduzione del Giorno della Memoria, molti istituti hanno promosso il recupero delle storie dei giovani ebrei espulsi, anche attraverso interessanti progetti laboratoriali che, come nel caso del Liceo "Visconti" di Roma, hanno valorizzato l'archivio scolastico per individuare i nomi dei ragazzi di allora al fine di inciderli sul marmo e raccoglierne, ove ancora possibile, la testimonianza²¹.

In questi casi, l'esito del lavoro di recupero del passato attraverso i *documenti* è un momento ceremoniale: l'inaugurazione di un *monumento* quale nuovo luogo liturgico della comunità scolastica attorno al quale ravvivare periodicamente una memoria appena ri-elaborata. Ci si muove, cioè, *dalla storia alla memoria, dal documento al monumento*: si tratta di una forma peculiare di *mitopoiesi*²².

Si può percorrere però anche l'itinerario inverso: *dalla memoria alla storia, dal monumento al documento*. Se, come ha sottolineato Le Goff, «ciò che cambia il documento in monumento [è] la sua utilizzazione da parte del potere»²³, l'utilizzo laboratoriale delle lapidi scolastiche esistenti come documenti da lavorare praticando in modo condiviso il metodo storico può essere indirizzato alla decostruzione del processo di memorializzazione per disvelarne gli aspetti di potere. Si tratta di un lavoro di *demitizzazione*.

È questa un'attività urgente nella vita scolastica attuale, caratterizzata dalla natura multietnica delle classi che mette in questione alla radice l'eurocentrismo che caratterizza originariamente la nostra disciplina e che, anche attraverso la scuola, ha alimentato le narrazioni nazionali²⁴.

In questa prospettiva, i *monumenti* scolastici ai caduti della Grande Guerra risultano *documenti* particolarmente utili. Si tratta infatti di un patrimonio che, in ragione delle dimensioni sconvolgenti del conflitto, è capillarmente presente sul territorio e che, a partire dagli anni '90, anche sulla scia degli studi di Mosse, è stato utilizzato per lo studio dei culti nazionali²⁵. In occasione del centenario

²¹ Cfr. R. Bogliaccino, *Scuola negata. Le leggi razziali del 1938 e il liceo "E.Q. Visconti"*, Milano, Biblion, 2021. Sul tema rinvio a T. Petrucciani, *Learning Memory. The Impact of the Racial Laws on Three Roman High Schools: between Oblivion and Remembrance*, in L. Paciaroni (ed.), *The School and Its Many Pasts*, Vol. 1, *The Different Types of School Memory*, Macerata, eum, 2024, pp. 107-117.

²² M. Flores, *Cattiva memoria. Perché è difficile fare i conti con la storia*, Bologna, Il Mulino, 2020, p. 17, invita a considerare che «la memoria collettiva assomiglia, più che alla storia, a un mixto di mito e propaganda, e che la convinzione che essa presenti un dovere "morale" dimentica che essa può anche essere fomentatrice e sobillatrice di rabbia, conflitti, violenze».

²³ J. Le Goff, *Documento/Monumento*, in *Enciclopedia*, Torino, Einaudi, 1978, vol. V, pp. 38-48, p. 44.

²⁴ Cfr. S. Gruzinski, *Abbiamo ancora bisogno della storia? Il senso del passato nel mondo globalizzato*, Milano, Cortina, 2016; A. Ascenzi, *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*, Macerata, eum, 2009.

²⁵ G.L. Mosse, *Le guerre mondiali. Dalla tragedia al mito dei caduti*, Roma-Bari, Laterza,

della Grande Guerra, l'Istituto Centrale per il Catalogo e la Documentazione ha avviato un apposito progetto di censimento, stimando in 12.000 i monumenti presenti sul suolo italiano e mettendone già 6.000 a disposizione degli studiosi attraverso la schedatura e l'implementazione di una banca dati online²⁶.

Una parte significativa di tali monumenti è costituita proprio da lapidi scolastiche. La scuola, che insieme all'esercito fu il pilastro della pedagogia nazionale nell'Italia liberale²⁷, diede infatti un contributo fondamentale alla guerra. Oltre ad alimentarla con la vita degli studenti, vide uscire dal proprio seno molti manifestanti del “maggio radioso”, costituì un luogo cruciale di propaganda interna durante il conflitto e contribuì, nel dopoguerra, a quel processo di addomesticamento della morte di massa che portò a una forma specifica di ricordo: il *mito dei caduti e dell'esperienza della guerra*²⁸. Lo Stato, che aveva imposto la morte ai giovani, affidò dunque alla scuola il compito di custodire quel mito, cui riconosceva un fondamentale ruolo educativo.

3. *Da teneri adolescenti a prodi soldati: sulle tracce del culto degli studenti caduti*

Molte sono le piste che il *monumento lapide* potrebbe aprire qualora lo si guardasse come *documento* assieme agli studenti di oggi. La distanza temporale e culturale che ci separa dalla loro apposizione ha reso le lapidi ai caduti una componente muta e invisibile dell'arredo scolastico. Se però si comincia a riguardarle senza darle per scontate, possono tornare a parlare, giacché è proprio la percezione consapevole di tale distanza ad aprire lo spazio critico necessario alla loro considerazione storica: «la storia è [...] una scienza delle differenze»²⁹.

La semplice *esplicitazione della funzione* della lapide fornisce una sua prima contestualizzazione nella lunga durata della storia della morte³⁰. La strage

1998. Cfr. E. Gentile, *Il culto del littorio. La sacralizzazione della politica nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 1998; V. Vidotto, B. Tobia, C. Brice (eds.), *La memoria perduta. I monumenti ai caduti della Grande Guerra a Roma e nel Lazio*, Roma, Nuova Argos, 1998; V. Vidotto, *La vittoria e i monumenti ai caduti*, «Mélanges de l'École française de Rome. Italie et Méditerranée», 112, 2, 2000, pp. 505-513.

²⁶ URL: <www.iccd.beniculturali.it/it/progetti-catalogazione/Grande-Guerra-censimento>, e <<https://catalogo.beniculturali.it/itinerario/censimento-monumenti-ai-caduti-della-prima-guerra-mondiale>> [ultimo accesso: 29/01/2024].

²⁷ Gentile, *Il culto del littorio*, cit.

²⁸ Mosse, *Le guerre mondiali*, cit. Per uno spaccato intimo del rapporto tra cultura scolastica e guerra cfr. l'epistolario della famiglia Mazzoni di cui parla A. Gibelli, *La Grande Guerra degli italiani (1915-1918)*, Milano, Rizzoli, 2015, pp. 74-80.

²⁹ M. Bloch, *Che cosa chiedere alla storia?*, Roma, Castelvecchi, 2014, p. 50.

³⁰ P. Ariès, *Storia della morte in Occidente dal Medioevo ai giorni nostri*, Milano, Rizzoli, 1980; M. Vovelle, *La morte e l'Occidente*, Roma-Bari, Laterza, 1993.

di massa impose l'elaborazione di «un nuovo lessico della morte»³¹, che rende possibile il confronto con altri lessici, come quelli di altre lapidi presenti a scuola o reperibili tramite banche dati digitali. La lapide verrebbe così inserita in una *serie storica* e messa in dialogo con monumenti analoghi.

Un altro lavoro preliminare può essere la *schedatura* della fonte, da far svolgere agli studenti sulla base dei modelli utilizzati professionalmente dagli istituti di conservazione³². La schedatura, infatti, impone *ipso facto* uno sguardo analitico sul manufatto che, oltre a stimolare un approfondimento degli aspetti stilistici, spinge a focalizzarsi su un elemento fondamentale dell'interpretazione storica: la cronologia. Se si considerano le lapidi apposte dai licei romani, ad esempio, emerge un dato significativo: perlopiù esse sono anteriori al 1922; precedono cioè la massiccia promozione dall'alto del culto dei caduti attuata dal fascismo e sono frutto di iniziative spontanee delle scuole.

A partire da questa contestualizzazione preliminare, attraverso l'interrogazione della lapide è possibile guidare gli studenti in un lavoro che integri progressivamente conoscenze diverse e imponga la valorizzazione di ulteriori elementi del patrimonio storico-educativo e, con essa, un confronto con la storiografia. Ogni domanda che si rivolge alla lapide richiede infatti di cercare la risposta in una documentazione specifica. Il momento trasmissivo del programma curricolare viene così inserito in un processo circolare alimentato dagli spunti proposti dal docente e dagli interrogativi degli studenti, dando luogo a una ricerca aperta.

Un interrogativo immediato ma tutt'altro che banale riguarda l'identità dei caduti. La risposta può essere cercata negli archivi scolastici, con un lavoro analogo ma inverso rispetto a quello compiuto per individuare gli studenti espulsi nel '38. Un'altra possibilità è consultare un genere specifico, ma diffuso, di letteratura scolastica: gli opuscoli commemorativi stampati a cura delle singole scuole in occasione di ceremonie particolarmente significative e riportanti, assieme al resoconto dell'evento, i discorsi che vi si tennero. Un sottogenere di tali opuscoli è costituito dai libretti pubblicati in occasione dell'inaugurazione delle lapidi agli studenti caduti nella Grande Guerra, che generalmente contengono anche le loro biografie. Si tratta dunque di pubblicazioni scolastiche, in cui si coglie nel vivo l'opera di costruzione del mito dei caduti a partire da tragedie individuali conosciute direttamente.

L'opuscolo *Il liceo Tasso di Roma per i suoi giovani eroi*, ad esempio, contiene una serie di informazioni interessanti. Vi si apprende innanzitutto che l'inaugurazione del monumento fu decisa all'unanimità dal Consiglio dei professori e che per il suo svolgimento fu scelto il 24 maggio in quanto giorno «dal quale comincia per l'Italia una nuova storia». Nel suo discorso, il preside

³¹ Gibelli, *La Grande Guerra degli italiani*, cit., p. 341.

³² MiBACT – ICCD, *Progetto Grande Guerra. Linee guida per la compilazione della scheda OA*, s.l., ICCD, 2013.

Tentori rivendicò inoltre che «la sacra fiamma dell'amor patrio» nell'animo dei giovani “eroi” commemorati «fu alimentata in queste aule», tanto che gli studenti del liceo parteciparono già al “maggio radiosso”, allorquando «la scuola stessa perdette l'aspetto tradizionale di campo sereno di studi per diventare palestra di liberi sensi»³³. Il suo intervento è intriso di riferimenti agli autori antichi e moderni studiati sui banchi del liceo, tema ricorrente in questa letteratura. Il preside De Vincentis, commemorando i 52 studenti del Liceo “Archita” di Taranto, esprimeva «gratitudine verso [...] questi nostri discepoli, che riconsacraron col loro sacrificio la fede alla quale li educammo». Costoro, ribadiva, «sono figli delle nostre scuole tanto calunniate, del classicismo tanto discusso, di quel classicismo che plasma lo spirito a visioni di grandezza e di bellezza inarrivabili»³⁴. Scoprendo la lapide del Liceo “Maurolico” di Messina, il preside Di Niscia ricordò come, dopo il “maggio radiosso”, «i nostri giovani, che nella scuola avevano imparato ad amare la patria, che l'avevano sognata grande e gloriosa quale dinanzi alle loro menti l'avevano effigiata gli spiriti magni, le cui opere avevano studiare e intese nella scuola, abbandonarono la tranquillità degli studi per accorrere dove la patria li chiamava.» La scuola aveva dunque il merito di aver trasformato «questi teneri adolescenti [...] in prodi soldati» ed era «un bene che durante la guerra nuovi vincoli abbiano unito tra loro l'esercito e la scuola, che sono e che debbono restare le più nobili e le più disinteressare funzioni dello stato»³⁵. Alcune lapidi sottolineano anche plasticamente il legame scuola-guerra. Quella del Liceo “Visconti” di Roma congiunge insegnamento scolastico, amor di patria, martirio dei soldati-studenti e funzione educativa del loro esempio in un circolo che comincia e ritorna alla scuola. *Qui – vi si legge – giovinetti educati all'amore d'Italia e per la sua libertà e grandezza caduti in guerra rivivono maestri del dovere.* Sul monumento è riprodotta l'immagine di un soldato con in mano il fucile e ai suoi piedi i libri di Dante, Orazio e Carducci.

La lettura congiunta di opuscoli e lapidi pone così altri problemi. Cosa avevano studiato quei giovani? Quali idee di nazione e di dovere furono trasmesse loro? Per rispondere si potrebbero consultare i libri di testo dell'epoca eventualmente reperibili in biblioteca, confrontandoli con quelli utilizzati oggi in classe. La distanza affiorante dalla comparazione permetterebbe così di collocare in una prospettiva storica anche i contenuti didattici attuali, aprendo una finestra per problematizzare la *storia della scuola*.

Negli opuscoli si esprime anche la retorica del corpo docente di allora e

³³ *Il liceo Tasso di Roma per i suoi giovani eroi*, s.l., s.d., pp. 9, 14.

³⁴ E. De Vincentiis, *Discorso pronunziato il 23 maggio 1920 per la inaugurazione della targa commemorativa degli alunni del Liceo di Taranto caduti per la patria*, Taranto, Tip. de “L'Orta Nuova”, 1920, pp. 8 e 11.

³⁵ G. Di Niscia, *Discorso letto il 24 Maggio 1919 Nello scoprimento della lapide in onore degli studenti del r. Liceo Maurolico caduti per la patria*, Messina, Tip. Eco di Messina, 1919, pp. 9, 11.

il modo in cui questo interpretava la propria missione educativa, rivelando il potere *della e nella* educazione. La scuola è infatti un'articolazione di quello stesso Stato che, allora, portò – volenti o nolenti – i giovani studenti sui campi di battaglia e s'impegnò nella legittimazione del conflitto. Di questo presidi e insegnanti erano ben consapevoli e si dedicarono a motivare i propri allievi ad alimentare materialmente e moralmente la guerra. Nel 1916, il preside del Liceo di Messina promise che, a guerra finita, avrebbe «scolpiti nel marmo» i nomi dei primi ex studenti del suo istituto già caduti quale «primo olocausto che la scuola offriva alla patria» e, nel dopoguerra, riferì orgoglioso che dopo Caporetto «molti che avevano ascoltato le [sue] parole partirono anch'essi, qualcuno per non tornare»³⁶. Poche settimane dopo Caporetto, alcuni studenti del Liceo «Visconti» di Roma, in rappresentanza dei loro compagni, si recarono al fronte accompagnati dal professor Pietro Pioppa per distribuire doni di Natale ai combattenti che avevano resistito alla «rotta». Il docente, che aveva perso il fratello in guerra nel 1915, tenne poi una conferenza agli studenti del liceo, radunati – disse loro – «per sentirvi ricordare dai vostri maestri, ora come sempre, il dovere vostro per l'avvenire»³⁷. Il testo del discorso fu dato alle stampe su sollecitazione del preside, il quale, interpretando il «pensiero dei [suoi] colleghi», giudicava la pubblicazione di quelle «patriottiche parole [...] una utile opera di propaganda in pro' della nostra giusta guerra»³⁸. Pioppa illustrò con soddisfazione come gli studenti si fossero «lasciati volentieri militarizzare» e uno di essi, Domenico Giannuli, riportò da quel viaggio una consapevolezza: «era concesso anche a noi non combattenti, come è concesso ad ognuno che non combatte, di lavorare utilmente alla grande opera comune»³⁹.

4. Il fante del Piave e il soldato di Kabul: dalla memoria scolastica alla liturgia repubblicana

La diffusione di questi discorsi a mezzo stampa per garantirgli una certa durata e la promessa di incidere sul marmo i nomi dei caduti rinviano al senso implicito delle lapidi, alla loro funzione educativa. Perché collocare un monumento proprio a scuola? Perché le autorità scolastiche decidono di rendere indelebile quel ricordo, scegliendo per l'inaugurazione della lapide il 24 maggio o il 4 novembre? Quale senso viene attribuito a quelle date? Porsi questi interrogativi significherebbe sollevare anche la questione più generale del ruolo

³⁶ Ivi, p. 12.

³⁷ P. Pioppa, *Gli studenti del Liceo «E.Q. Visconti» al fronte per la distribuzione dei doni ai combattenti nel Natale del 1917. Conferenza tenuta al Collegio Romano il 7 febbraio 1918*, Roma, Tip. Garroni, s.d., p. 19.

³⁸ Lettera del preside Imbert a Pioppa, 8 febbraio 1918, ivi, p. 7.

³⁹ Ivi, pp. 12 e 14.

assegnato alla memoria *dalla* e *nella* scuola. Un ruolo che, nel mutare delle epoche e dei ricordi, rimane costante: l'attuale pratica della commemorazione scolastica delle *vittime* s'inserisce in una lunga tradizione che, nei licei storici, può essere seguita attraverso la stratificazione dei monumenti dedicati agli *eroi* (militari o culturali) della patria che ne popolano le pareti⁴⁰. Un laboratorio che s'incamminasse per questa via condurrebbe a una riflessione sulla *storia della memoria scolastica*, contestualizzando i monumenti – anche quelli odierni – in specifici “discorsi” di *ammaestramento* e richiamando il tema storiografico del *significato sociale del tempo*; soprattutto del tempo politico dello Stato-nazione, che, attraverso il calendario scolastico, diventa tempo educativo⁴¹.

Affrontare il tema partendo proprio dalle lapidi scolastiche ai caduti della Grande Guerra fornirebbe agli studenti gli strumenti per leggere la trama di senso che informa la liturgia della Repubblica, la quale affonda le proprie radici nei culti derivanti da quella tragedia, interpretata come compimento dell’Unità nazionale. Tale liturgia assegna ancora un ruolo centrale alle forze armate e ha il proprio spazio sacro nella tomba del Milite Ignoto, in onore del quale il Presidente depone una corona di alloro in ogni ricorrenza che scandisce il tempo repubblicano. Il soldato senza nome – reso irriconoscibile dall’anonima violenza tecnologica della guerra moderna – rappresentare l’identità di tutti i caduti e della nazione intera: la fiamma della nazione fattasi Repubblica arde sulle spoglie dell’ignoto caduto della Grande Guerra, e la guerra stessa è parte dell’identità repubblicana, costituendo così una lente attraverso cui osservare rotture e continuità nella storia unitaria. La celebrazione della “vittoria” in quell’immane strage è infatti uno dei punti fermi della liturgia dello Stato italiano. La data del 4 novembre, in particolare, «è l'unica presente nei calendari civili dei sistemi politici – liberale, fascista, repubblicano – che si sono susseguiti nell'Italia del ventesimo secolo» e sul finire del Novecento, quando si rese necessario ridefinire un “patto memoriale” della Repubblica, l’anniversario della fine della Grande Guerra ricevette nuova linfa, divenendone uno dei pilastri⁴².

In un suo discorso di inizio millennio, Carlo Azeglio Ciampi, uno dei Presidenti più attivi in questo senso, ripercorse le vicende della ricorrenza e, ometten-

⁴⁰ Sul passaggio dal paradigma eroico a quello vittimario cfr. Mosse, *Le guerre mondiali*, cit.; W. Barberis, *Storia senza perdono*, Torino, Einaudi, 2019; G. De Luna, *La Repubblica del dolore*, cit.

⁴¹ J. Le Goff, *L’Occidente medievale e il tempo*, in Id., *I riti, il tempo, il riso. Cinque saggi di storia medievale*, Roma-Bari, Laterza, 2006, pp. 113-138; E.P. Thompson, *Tempo, disciplina del lavoro e capitalismo industriale*, in Id., *Società patrizia, cultura plebea. Otto saggi di antropologia storica sull’Inghilterra del Settecento*, Torino, Einaudi, 1981, pp. 3-55; B. Anderson, *Comunità immaginate. Origini e fortuna dei nazionalismi*, Roma, Manifestolibri, 2005.

⁴² M. Ridolfi, *Le feste nazionali*, Bologna, Il Mulino, 2021, p. 146. Cfr. De Luna, *La Repubblica del dolore*, cit.

do che fu una delle principali date del calendario fascista, ricordò che nel 1944 fu «la prima cerimonia della nuova Italia, in piena guerra di Liberazione, con il territorio ancora occupato e diviso» e che, per questo, essa «celebrò i valori di un popolo che sentiva di essere Nazione, desiderava difendere l'integrità della Patria, l'autorità e l'indipendenza delle sue istituzioni» giacché «soltanto sui valori dell'unità nazionale, del Risorgimento, della tradizione militare si poteva ricostruire l'Italia delle libertà civili». Nella Giornata dell'Unità Nazionale, proseguiva Ciampi, «l'Italia repubblicana si stringe attorno alle sue Forze Armate, nel ricordo della Grande Guerra, della Vittoria del 1918, perché il 4 novembre deve rimanere, anzi, deve rafforzarsi come solennità civile della Repubblica», in quanto costituisce «un tassello essenziale nel percorso della memoria che ha il suo perno nella Festa del 2 giugno, la nascita, per volontà del popolo, della Repubblica»⁴³. Secondo Mattarella il 4 novembre testimonia il «legame davvero stretto e intenso tra il Paese e la sua componente militare», che incarna i valori di «altruismo, coraggio, spirito di sacrificio, amore per la nostra Patria e per la nostra gente»⁴⁴. Negli ultimi decenni, infatti, la ricorrenza è utilizzata per celebrare le missioni internazionali dell'Italia. In occasione del 90° anniversario di Vittorio Veneto, Napolitano ha esaltato «il legame ideale ed umano tra il fante del Piave ed il soldato italiano di Kabul», individuandolo «nell'impegno totale per l'assolvimento del compito assegnato in nome del bene comune»⁴⁵.

La scuola è stata costantemente investita da questo discorso. Nelle sue circolari, anche il Miur ribadisce che le celebrazioni scolastiche del 4 novembre devono incentrarsi «sulle circostanze storiche e le fasi salienti della Grande Guerra, in relazione anche alle odierne missioni delle Forze Armate»⁴⁶. Il 24 settembre 2000, il Presidente Ciampi e il Ministro De Mauro fecero coincidere l'inizio dell'anno scolastico con la riapertura del Vittoriano, celebrandoli con un'anteprima per le scolaresche sulla terrazza del monumento, che sarebbe stato accessibile ai cittadini dal successivo 4 novembre⁴⁷. Nel luglio 2023, adempiendo a un desiderio espresso da Mattarella l'anno precedente⁴⁸, il Senato ha approvato la proposta del sen. Gasparri per il riconoscimento ufficiale – e non solo per tradizione – del 4 novembre come *Giornata dell'Unità Nazionale e delle Forze Armate*⁴⁹. Il ministro della Difesa Crosetto, elogiando la proposta

⁴³ Intervento del 4 novembre 2003. URL: <<https://presidenti.quirinale.it/Elementi/183141>> [ultimo accesso: 29/01/2024].

⁴⁴ Interventi del 4 novembre 2015 e 2022. Rispettivamente URL: <<https://www.quirinale.it/elementi/1076>> e <<https://www.quirinale.it/elementi/72844>> [ultimo accesso: 29/01/2024].

⁴⁵ Intervento del 3 novembre 2008. URL: <<https://presidenti.quirinale.it/elementi/54439>> [ultimo accesso: 29/01/2024].

⁴⁶ Nota Miur n. 4655 del 22 ottobre 2019.

⁴⁷ Intervento del 24 settembre 2000. URL: <<https://presidenti.quirinale.it/elementi/182822>> [ultimo accesso: 29/01/2024].

⁴⁸ Intervento del 4 novembre 2022, cit.

⁴⁹ URL: <<https://www.senato.it/leg/19/BGT/Schede/Ddliter/56257.htm>> [ultimo accesso: 29/01/2024].

di legge e dichiarandosi desideroso di «promuovere soprattutto tra i nostri giovani la condivisione culturale di questa Giornata», ha annunciato «l'avvio di un concorso per le scuole secondarie che premierà i migliori elaborati sul ruolo del “Soldato Italiano, oggi come ieri, esemplare baluardo dei valori di civiltà a tutela della pace e della libertà”» in occasione della parata del 2 giugno 2024⁵⁰.

La messa a fuoco, in ambito laboratoriale, di quest'uso liturgico della tragedia della guerra potrebbe suggerire il confronto tra la retorica proposta ancora oggi dallo Stato repubblicano – analizzabile attraverso i discorsi presidenziali – e quanto si studia sugli attuali manuali, che fanno tesoro di una storiografia sulla Grande Guerra radicalmente rinnovata. Ne risulterebbe evidenziato anche lo scarto tra la magniloquenza della lapide della propria scuola e la macabra realtà che ne è a fondamento, consentendo di toccare con mano l'edificazione della retorica sulla storia, ovvero sulla vita e la morte delle persone: il suo ruolo occultante e il potere che si costituisce a partire da tale occultamento.

Questo aspetto potrebbe essere approfondito a partire dagli scritti dei soldati stessi, ovvero attraverso le fonti centrali di quella rinnovata storiografia⁵¹. E questo permetterebbe anche di far eventualmente emergere nuova documentazione scolastica sul conflitto. Nelle pubblicazioni fatte dalle scuole in occasione dell'inaugurazione delle proprie lapidi, infatti, ricorre il riferimento a scritti degli studenti-soldati e alla volontà di raccoglierli. Il circolo virtuoso innescato dalla riscoperta della lapide potrebbe così portare anche alla ricerca – e magari alla scoperta nella propria scuola – di questi materiali.

Le ipotesi potrebbero proseguire, essendo imprevedibili le domande poste alle fonti. Il lavoro può essere affrontato per temi, per gruppi, per classi parallele o distribuito su anni scolastici diversi, e, attraverso il ricorso a banche dati digitali disponibili online, può essere svolto anche in scuole sprovviste di una “propria” lapide. In tutti i casi, il confronto con i propri coetanei del passato e la storicizzazione della loro esperienza scolastica consentirebbe ai ragazzi di oggi di storicizzare la propria, rendendoli studenti e cittadini più consapevoli e promuovendo così quella valenza pubblica del metodo storico che Marc Bloch, in un altro opuscolo scolastico, indicava ai suoi studenti del liceo di Amiens alla vigilia della Grande Guerra⁵².

⁵⁰ URL: <<https://www.rainews.it/articoli/2023/11/festa-dellunita-nazionale-e-la-giornata-delle-forze-armate-4-novembre-mattarella-meloni-crosetto-652784e7-0e17-4fba-9563-71e9542ae5b1.html>> [ultimo accesso: 29/01/2024].

⁵¹ A. Gibelli, *La guerra grande. Storie di gente comune*, Roma-Bari, Laterza, 2016.

⁵² M. Bloch, *Critica storica e critica della testimonianza*, in Id., *Storici e storia*, Torino, Einaudi, 1997, pp. 11-20.

Bibliografia

- Andrea A.J., *On Public History*, «The Historian», Vol. 53, 1991, N. 2.
- Armitage D., Guldi J., *Manifesto per la storia. Il ruolo del passato nel mondo d'oggi*, Roma, Donzelli, 2016.
- Babal M., *Sticky History: Connecting Historians with the Public*, «The Public Historian», 32, 4, 2010, pp. 76-84.
- Bandini G., Oliviero S. (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Bauman Z., *Intervista sull'identità*, Roma-Bari, Laterza, 2008.
- Bloch M., *Che cosa chiedere alla storia?*, Roma, Castelvecchi, 2014
- Britton D.F., *Public History and Public Memory*, «The Public Historian», vol. 19, n. 3, 1997.
- De Luna G., *La Repubblica del dolore. Le memorie di un'Italia divisa*, Milano, Feltrinelli, 2015.
- De Nicolò M., *Desiderio di storia, risposte e sponsor*, «Contemporanea», 4, 2009.
- Flores M., *Cattiva memoria. Perché è difficile fare i conti con la storia*, Bologna, il Mulino, 2020.
- Gentile E., *Il culto del littorio. La sacralizzazione della politica nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 1998.
- Gibelli A., *La Grande Guerra degli italiani (1915-1918)*, Milano, Rizzoli, 2015.
- Gibelli A., *La guerra grande. Storie di gente comune*, Roma-Bari, Laterza, 2016.
- Ginzburg C., *Microstoria: due o tre cose che so di lei*, in Id., *Il filo e le tracce. Vero falso finto*, Milano, Feltrinelli, 2020.
- Giorgi P., *Insegnare storia in laboratorio. Connettere didattiche attive ed esigenze curricolari con uno sguardo all'uso del patrimonio culturale*, Roma, Carocci, 2023.
- Gruzinski S., *Abbiamo ancora bisogno della storia? Il senso del passato nel mondo globalizzato*, Milano, Cortina, 2016.
- Habermas Jürgen, *Storia e critica dell'opinione pubblica*, Roma-Bari, Laterza, 2005.
- Kean H., *People, Historian, and Public History: Demystifying the Process of History Making*, «The Public Historian», Vol. 32, No. 3, 2010.
- Kelley R., *Public History: Its Origins, Nature, and Prospects*, «The Public Historian», Vol. 1, n. 1, 1978.
- Le Goff J., *Documento/Monumento*, Enciclopedia Einaudi, vol. V, Torino 1978.
- McLuhan M., *Gli strumenti del comunicare. Mass media e società moderna*, Milano, Net, 2002.
- Mosse G.L., *Le guerre mondiali. Dalla tragedia al mito dei caduti*, Roma-Bari, Laterza, 1998.
- Noiret S., *La Public History: una disciplina fantasma?*, «Memoria e Ricerca», 37, 2011, pp. 9-35.
- Petrucciani T., *Learning Memory. The Impact of the Racial Laws on Three Roman High Schools: between Oblivion and Remembrance*, in L. Paciaroni (ed.), *The School and Its Many Pasts*, Vol. 1, *The Different Types of School Memory*, Macerata, EUM, 2024.
- Pisanty V., *I Guardiani della memoria e il ritorno delle destre xenofobe*, Milano, Bompiani, 2020.

- Prosperi A., *Identità. L'altra faccia della storia*, Bari-Roma, Laterza, 2016.
- Renan E., *Che cos'è una nazione?*, Roma, Donzelli, 2004.
- Ridolfi M., *Le feste nazionali*, Bologna, Il Mulino, 2021.
- Todorov T., *Gli abusi della memoria*, Milano, Meltemi, 2018.
- Vidotto V., *La vittoria e i monumenti ai caduti*, «Mélanges de l'École française de Rome. Italie et Méditerranée», t. 112, n. 2, 2000.
- Vidotto V., Tobia B., Brice C. (a cura di), *La memoria perduta. I monumenti ai caduti della Grande Guerra a Roma e nel Lazio*, Roma, 1998.

Clelia Tomasco*

La voce dei maestri: le Conferenze magistrali nella Basilicata tra Otto e Novecento

ABSTRACT: The study proposes the analysis of specific sources aimed at enhancing some particular aspects concerning the teaching training related to Conferenze magistrali. The inaugural speeches by Luigi Stocchi and Michele Bergamasco – which respectively open the session of 1867 in Potenza and 1912 in Melfi – and the reports by the Regio Ispettore Dionigio Verasani in 1914 and that by Costantino Zappella in 1912 are documentary traces left in the collective memory of the school. These traces could stimulate the community's interest – in line with the objectives of Public History – in less-known aspects of the evolution of the teaching profession and encourage an understanding of the biographical profiles that, more than others, have contributed to the spread of education in Basilicata region between the eighteenth and Nineteenth centuries.

KEYWORDS: Basilicata, Conferenze magistrali, scritture magistrali, memorie di scuola

Introduzione

La «cultura materiale scolastica» ha fornito alla ricerca storico-educativa fonti di pregio¹ che incrementano le indagini sulla quotidianità scolastica² per specificare connessioni che caldeggiano una scoperta e una sedimentazione

* Clelia Tomasco è dottore di ricerca. Si occupa di letteratura per l'infanzia, di storia dell'editoria scolastica e di stampa magistrale, con particolare riguardo per il territorio della Basilicata post-unitaria. clelia.tomasco@unibas.it

¹ Quali contributi esemplari dell'indagine educativa condotta tramite le nuove fonti, cfr. J. Meda, D. Montino, R. Sani (eds.), *School Exercise Books. A complete source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, 2 voll., Firenze, Polistampa, 2010; M. D'Alessio, *Life at school: class registers as a new source of studying historical and educational heritage*, in A.M. Badanelli Rubio, M. Poveda Sanza, C. Rodriguez Guerrero (eds.), *Pedagogía museística. Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*, Atti della VI Jornadas científica della SEPHE (Madrid, 22-24 ottobre 2014), Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2014, pp. 401-409.

² Sui rinnovati orientamenti della storiografia che intercettano i congegni della «microstoria» si veda E. Grendi, *Micro-analisi e storia sociale*, «Quaderni storici», 12, 35, 1977, pp. 506-520. A. Barausse, C. Ghizzoni, J. Meda (eds.), *Editorial. «Il campanile scolastico». Revisiting*

della memoria di scuola³ considerando aspetti variegati e molteplici. L'incom-mensurabile valore euristico che distingue le indagini sui «beni culturali della scuola»⁴ oggi si dipana nella relazione con pratiche di confronto partecipato del fare storia della pedagogia, accolto nell'approccio della *Public History of Education*⁵. Ciò premesso, il presente contributo utilizza particolari tracce documentarie del patrimonio storico educativo – quali scritture magistrali, resoconti di conferenze e discorsi pubblici, interventi sulla stampa educativa regionale, pubblicati in Basilicata e risalenti al periodo tra Otto e Novecen-to – per proporre una ricostruzione di uno snodo poco noto dei percorsi di professionalizzazione della categoria docente, che si sostanzia nelle Conferenze magistrali. Visti gli obiettivi da cui muove la *Public history of Education* e nel tentativo di applicare tale paradigma al patrimonio storico educativo – al quale si tributa il ruolo dominante di fonte coinvolgente che può attrarre pubblici non appartenenti esclusivamente ai settori della formazione e della ricerca –, si ritiene plausibile che l'analisi delle suddette fonti potrebbe interessare e appassionare diverse persone nel riflettere sulle modalità e sugli esiti a cui sono pervenute particolari pratiche di formazione degli insegnanti elementari, e motivare alla conoscenza dei profili biografici di educatori trascurati che, più di altri, hanno contribuito alla diffusione dell'istruzione nella Basilicata otto-novecentesca.

1. Per una ricognizione sullo stato dell'arte della letteratura specifica

Con l'obiettivo di recuperare le analisi di uno tra gli snodi di intricato accesso nella storia della formazione degli insegnanti elementari, fornendo foco-

the local dimension in historical-educational research, «Rivista di storia dell'educazione», 5, 1, 2018, pp. 7-14.

³ Sul tema della memoria scolastica, il sito <www.memoriascolastica.it> recentemente realizzato nell'ambito del PRIN School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001); A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (eds.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Macerata, eum, 2020.

⁴ M. Ferrari, G. Panizza, M. Morandi (eds.), *I beni culturali della scuola: conservazione e valorizzazione*, sezione monografica, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 15, 2008, pp. 15-192; J. Meda, *Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole*, «History of Education & Children's Literature», 5, 2, 2010, pp. 489-501; M. Brunelli, *La catalogazione dei «beni culturali» della scuola: questioni metodologiche e concettuali*, in H.A. Cavallera (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi: un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, 2 voll., Lecce, Pensa Multimedia, 2013, vol. 1, pp. 193-218.

⁵ G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019; F. Herman, S. Braster, M.M. del Pozo Andrés (eds.), *Public History of Education*, Oldenbourg, De Gruyter, 2022; S. Noiret, *La Public History, una disciplina fantasma?*, «Memoria e Ricerca», 37, 2011, pp. 9-35.

lai di interesse in proposito, il contributo si incentra sul tema delle Conferenze magistrali in quanto canali di aggiornamento dei maestri e delle maestre nell'Italia postunitaria. Lo studio non vuole configurarsi quale analisi esaustiva e definitiva sul tema, pur immettendosi nel filone della formazione del docente di scuola elementare già ricostruito capillarmente da esperti e studiosi insigni⁶; le fonti utilizzate, relative ad alcuni consessi organizzati in Basilicata degli anni 1867, 1889, 1912 e 1914, sono quantitativamente esigue, ma la loro natura inedita permette esclusive valutazioni circa le azioni della classe magistrale lucana volte al perfezionamento delle competenze didattiche e al tentativo di irrobustire un senso di appartenenza e collaborazione tra colleghi.

Il contesto storiografico entro cui si inserisce tale studio fa riferimento ai lavori di Rosati⁷, che ha operato in funzione di una omogeneizzazione delle fonti nonostante la difficile acquisizione delle stesse⁸, e all'opera di Covato e Sorge⁹ che, in una specifica sezione sull'istruzione normale, tratta proprio delle Conferenze magistrali e pedagogiche restituendo agli studiosi documenti di pregio come relazioni e programmi di alcuni consessi organizzati sul finire dell'Ottocento. Di fianco a tali opere, merita una speciale menzione anche il lavoro di Enzo Catarsi¹⁰ che opera una proficua sintesi storica a proposito di

⁶ F. De Vivo, *La formazione del maestro dalla Legge Casati ad oggi*, Brescia, La Scuola, 1986; S. Soldani, *Nascita della maestra elementare*, in S. Soldani, G. Turi (eds.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1993, pp. 67-129; G. Genovesi, P. Russo (eds.), *La formazione del maestro in Italia*, Atti dell'VIII Convegno Nazionale del CIRSE (Cassino 8-11 novembre 1995), Ferrara, Corso Editore, 1995; R.S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai nostri giorni*, Torino, Marco Valerio, 2003; R. Sani, A. Tedde (eds.), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Milano, Vita e pensiero, 2003; G. Chiosso, *Dal mestiere alla professione magistrale. Note sul lavoro dei maestri elementari nel secondo Ottocento*, «History of Education & Children's Literature», 2, 1, 2007, pp. 85-115; C. Ghizzoni, *Essere maestri in Italia fra Ottocento e Novecento*, in E. Becchi, M. Ferrari (eds.), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 454-491.

⁷ L. Rosati, *Le conferenze pedagogiche. Una esperienza di aggiornamento degli insegnanti*, Arezzo, Quaderni dell'Istituto di Pedagogia, 1975; Id., *Corsi e conferenze magistrali. Strategie d'aggiornamento e formazione professionale*, «Pedagogia e vita», 37, 5, 1976, pp. 523-538. In un volume recente, Colaiacovo recupera il lavoro di Rosati in L. Colaiacovo, *Una lezione che viene da lontano. Le conferenze pedagogiche*, Roma, Anicia, 2006.

⁸ Per mezzo dei provvedimenti legislativi, dei resoconti stenografici e dei verbali delle conferenze, Rosati ha potuto ricostruire la parabola delle conferenze del Baccelli seppur rendendo nota la difficoltà del recupero del materiale per l'elaborazione dello studio. Oltre alle fonti primarie, come bollettini e atti ufficiali custoditi presso la Biblioteca del Ministero della Pubblica Istruzione, Rosati ha consultato scritti dei relatori alle conferenze, che lasciano un'impronta significativa sull'andamento delle discussioni.

⁹ C. Covato, A. Sorge (eds.), *L'istruzione normale dalla Legge Casati all'età giolittiana*, Roma, Istituto poligrafico e zecca dello Stato-Libreria dello Stato, 1994.

¹⁰ E. Catarsi, *Le conferenze pedagogiche*, in Genovesi, Russo (eds.), *La formazione del maestro*, cit., pp. 157-164.

queste «occasioni di crescita culturale e professionale» quali sono le Conferenze pedagogiche e magistrali.

Da definizione, esse si configurano quali «incontri assembleari fra maestri e maestre della scuola elementare»¹¹ ponendosi come canale di aggiornamento degli insegnanti e dispositivi ministeriali pensati per costruire e rafforzare l'identità magistrale. Istituite dal Ministro della Pubblica Istruzione Domenico Berti nel 1866¹² e rese obbligatorie per i maestri elementari, le Conferenze¹³ raggiungono la maggior diffusione nel triennio 1881-1882-1883 con il Ministro Guido Baccelli¹⁴ e sono ampiamente richieste dato il garantito beneficio professionale, culturale e didattico riversato nella scuola. Sebbene l'istituzione delle Conferenze magistrali e pedagogiche derivasse dal bisogno di fronteggiare l'emergenza della penuria dei maestri – che talvolta venivano reclutati anche senza patente o tra i semi analfabeti¹⁵-, grazie alla visione di Baccelli le Conferenze svolgono, per un verso, una funzione di perfezionamento professionale e didattico-pedagogico data la diffusione degli inediti criteri metodologici del Positivismo; per l'altro, favoriscono l'unione tra i membri della categoria distogliendoli dall'isolamento e dal torpore intellettuale delle piccole sedi in cui prestano servizio. I resoconti delle Conferenze de L'Aquila e di Benevento del settembre 1882 pubblicati dal giornale didattico «L'Educatore Lucano. Periodico d'educazione e d'istruzione per le scuole elementari»¹⁶ segnano, tra gli altri temi, l'esigenza di favorire una più ampia esecuzione della legge 15 luglio 1877 in materia di obbligo scolastico delineando le modalità con cui rendere

¹¹ Colaiacovo, *Una lezione*, cit., p. 33.

¹² Per le Conferenze pedagogiche si individuano 20 sedi in località periferiche rispetto ai centri maggiori, nelle regioni del centro e del sud dell'Italia. Nell'elenco, anche la città di Potenza. Cfr. G. Chiosso, «*Valenti, mediocri e meno che mediocri. I maestri alla conquista della loro professione*», in Becchi, Ferrari (eds.), *Formare alle professioni*, cit., pp. 419-453.

¹³ Le Conferenze degli anni Settanta dell'Ottocento seguono un decorso tortuoso. Il Ministro Coppino incarica il Direttore del Museo didattico dell'istruzione e dell'educazione di Roma di organizzare le Conferenze pedagogiche rivolte a ispettori, direttori e direttrici; dunque le Conferenze non coinvolgono direttamente i maestri, almeno fino al 1878, quando il Ministro De Sanctis istituisce quelle didattiche regionali. Cfr. Colaiacovo, *Una lezione*, cit., pp. 33-34-35; Catarsi, *Le conferenze*, cit., p. 158.

¹⁴ Circolare n. 643 del 23 giugno 1881; Circolare n. 683 del 10 luglio 1882; Circolare n. 706 del 22 giugno 1882; Circolare n. 706 del 22 giugno 1883.

¹⁵ Si veda C. Covato, *La scuola normale e la strategia delle differenze*, in L. Bellatalla (ed.), *Maestri, didattica e dirigenza nell'Italia dell'Ottocento*, Ferrara, Tecomproject, 2000, p. 105.

¹⁶ Cfr. i numeri del 30 settembre 1882, p. 247; 15 ottobre 1882, pp. 253-270. Sul periodico, si vedano Università degli Studi della Basilicata, *L'Educatore Lucano. Periodico d'educazione e d'istruzione per le scuole elementari*, Potenza, Ristampa anastatica, Quaderni 3.1, 1994 e M. D'Alessio, C. Tomasco, *Didattica e coscienza magistrale nella stampa scolastica italiana. Due giornali educativi nella Basilicata di fine Ottocento*, nella sezione monografica *I periodici per l'insegnamento come fenomeno transnazionale. Le voci dell'associazionismo, della costruzione dell'identità professionale e dell'innovazione pedagogico-didattica tra mutamenti politici, sociali e culturali nell'Ottocento e Novecento*, «History of Education & Children's Literature», 16, 2, 2021, pp. 193-210.

funzionale l'accesso all'istruzione delle famiglie contadine, consigliando proprio ordinamenti speciali in materia di orario e programmi.

Sebbene torni ad ordinarle il Ministro Coppino nel 1884, bisognerà attendere il Decreto Ministeriale 31 luglio 1913 del Ministro Credaro per ricomporre la pratica delle Conferenze magistrali e vederle riconsegnate allo scopo di «rassodare la cultura pedagogica e l'abilità didattica degli insegnanti delle pubbliche scuole elementari». Tra le città ospitanti figurano anche Matera nel 1913 e Potenza nel 1914¹⁷.

2. «Portare la civiltà ove essa fiocamente riluce»: l'opera provvidente dei maestri lucani

Scritture scolastiche magistrali¹⁸ e inerenti la «vita di scuola», come interventi inaugurali, discorsi proclamati da maestri in occasioni ufficiali¹⁹, raccolte delle lezioni di didattica tenute in occasione delle Conferenze magistrali e loro resoconti: tale è il *corpus* documentario con cui si dialogherà nel tentativo di restituire eloquenti fotogrammi della storia dell'istruzione della regione, a cavallo tra XIX e XX secolo, e farne strumento utile di divulgazione per la comunità lucana di un passato educativo che ha saputo rinnovarsi tra diffuse criticità.

All'indomani dell'Unità, il problema principale presentatosi pubblicamente è lo stato di arretratezza economica e culturale²⁰ in cui versa la regione

¹⁷ Decreto Ministeriale 25 luglio 1914.

¹⁸ Vi rientrano memorie, relazioni e saggi di maestri e maestre che si configurano come testimonianze del microcosmo educativo proprio delle realtà territoriali ed assurgono a fonti imprescindibili per le indagini sulla storia dell'istruzione locale, che variamente compone quella nazionale.

¹⁹ Si pensi al volume A. Colucci, *Discorso pronunziato per la posa della prima pietra dell'edificio scolastico in Melfi*, Melfi, Premiata Tip. Liccione, 1922 che, oltre a rappresentare un importante momento per la comunità melfitana, riferisce di presenze significative, come quella di Domiziano Viola nelle vesti di R. Ispettore scolastico – a cui poi sarà assegnato anche l'incarico di Direttore regionale delle scuole dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia. Sulla figura del Viola e dell'opera dell'ANIMI in Basilicata, si rinvia al profilo proposto da M. D'Alessio, *ad vocem*, in G. Chiosso, R. Sani (eds.), *DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, vol. I, scheda n. 2292, pp. 654-655 e ad Ead., *L'alfabeto nelle campagne. L'opera educativa dell'ANIMI in Basilicata (1921-1928)*, Venosa, Osanna edizioni, 2020.

²⁰ Le difficoltà legate al settore dell'istruzione emergono da fattori locali differenziati, e in alcuni comuni si stava rinunciando all'istruzione femminile. Per evitarlo, il Regio Ispettore scolastico di Melfi, Filippo Ciccimarra, narra di aver provveduto ad effettuare nomine in tutta Italia, che hanno evidenziato ulteriori problemi. Si ricorda di una maestra proveniente da Macerata che, giunta a Bari e diretta alla scuola del paese di San Paolo Albanese, abbia rinunciato all'incarico perché impaurita dalla strada; o di un'altra maestra proveniente dal circondario di Brescia e diretta a Gorgoglione che, giunta a Potenza, abbia presentato le dimissioni perché

essendo stata schiava di occupazioni reiterate che hanno imposto al popolo la convinzione di «dover essere comandato e non di comandare»: questa è la motivazione che Dionigio Verasani utilizza nel suo discorso inaugurale delle Conferenze magistrali di Potenza del 1914²¹ per illustrare alla classe di docenti come mai non si sia diffusa una coscienza scolastica tra le maglie della società lucana e, rivolgendosi all'assemblea, la incoraggia a continuare l'opera umana e civile che giornalmente compie allo scopo di «portare la civiltà ove essa fiocamente riluce»:

L'opera vostra sia, perciò, opera di educatore e di padre per tutti i vostri alunni; [...] opera previdente e provvidente, che procuri ai poveri e macilenti bambini il pane che li ristori, il libro che li educhi, il sorriso che li renda lieti e fiduciosi nell'avvenire²².

La classe magistrale lucana deve animarsi con vigore per rispondere adeguatamente alla chiamata dei Governi per garantire lo sviluppo sociale e civile della comunità: se le Conferenze magistrali nascono per disseminare una più consapevole cultura didattica tra la classe docente²³, è pur vero che hanno avuto il merito di caldeggiare connessioni tra i suoi membri e cooperare alla

avrebbe dovuto raggiungere la residenza a cavallo. *Relazione sul riordinamento dell'istruzione popolare in Basilicata letta al consiglio scolastico provinciale nella tornata dell'8 febbraio 1879 dal Prof. Ciccimarra Filippo – R. Ispettore scolastico di Melfi*, Potenza, Stab. Tip. Santanello, 1879, pp. 16-17.

²¹ Dionigio Verasani presiede, in qualità di R. Ispettore scolastico di Potenza, le Conferenze magistrali del settembre 1914: inaugurate dal R. Provveditore agli Studi, Prof. Ciro Guidi, e segnate dagli interventi di Franciosa, Garaguso, Nardiello, Mastroroberto, Miele, Rovani – in qualità di docenti esperti sull'insegnamento della letto-scrittura, del calcolo, della geografia, del disegno e trattando anche di igiene o degli espedienti per disfare dell'uso del dialetto –, le Conferenze sono state istituite dalla Commissione per la diffusione della cultura del Mezzogiorno e delle Isole, e se ne propone una breve trascrizione in D. Verasani, *Conferenze magistrali*, Potenza, Tip. Editrice, 1914. Inoltre, nella cronaca de «Il Popolo Lucano» si dà voce anche agli interventi delle maestre Salerno – sull'«importanza sociale dell'educazione dei bambini e mezzi più efficaci per promuovere la fondazione di nuovi asili infantili» – e Mastroroberto «metodi e pratiche migliori per insegnare la lettura meccanica ai fanciulli e agli adulti». Cfr. *Conferenze magistrali*, «Il Popolo Lucano», 19, 25 settembre 1914, p. 2. Alla Conferenze si procede anche alla nomina dei delegati delle sezioni dell'UMN: il discorso inaugurale pronunciato da Ubaldo Comandini è seguito da quello di Francesco Di Sanza che precisa sulla carriera economica del maestro. Sono presenti anche Pietro Marrese, Giuseppe Soglia, Pasquale Materi, Michele Mastrapaolo, Edoardo Predome, Vincenzo Claps, Alfonso Colucci, Ione Sarli, Filippo Rovani. Cfr. *Il congresso magistrale lucano*, «Il Popolo Lucano», 16, 6 settembre 1914, p. 2.

²² Verasani, *Conferenze magistrali*, cit., p. 94.

²³ Nella circolare del prefetto Tiberio Berardi del 29 giugno 1868 si legge che alle Conferenze – che si sarebbero aperte dal R. Provveditore agli Studi e con la collaborazione dei docenti Clemente Orlando e Orazio Petruccelli – avrebbero potuto partecipare sia insegnanti in servizio che aspiranti maestri, nell'interesse di consegnare agli educatori più alte cognizioni. Archivio di Stato di Potenza (d'ora in poi ASPz), Prefettura, Atti Amministrativi (1860-1872), b. 164. Di contro, l'Ispettore scolastico Enrico Giovanni Pirrongelli critica tale canale di formazione visti gli scadenti risultati sui discenti: «[...] furono splendidi i risultati se i fanciulli impararono a tenere le braccia conserte e a scrivere il proprio nome». *Relazione finale sullo stato della istruzione*

formazione di una coscienza scolastica collettiva. Nel discorso del R. Ispettore scolastico Luigi Stocchi²⁴ – tenuto all'apertura delle Conferenze magistrali di Potenza del 28 marzo 1867²⁵ – si ravvisa l'istruzione popolare come unico strumento in possesso della società per «riedificare altro che cannoni e baionette richiesero», considerando il maestro quale professionista «missionario di civiltà»²⁶. Essendo mezzo per avere insegnanti «laboriosi e veri patrioti», le Conferenze scolastiche si organizzano per trattare

alcuni dei più importanti temi pedagogici e didattici; di mettere in comune le vostre singole esperienze in ordine al modo di ben ordinare e governare una scuola, fraternizzando fra voi; di manifestare i più stringenti bisogni delle scuole rispettive alle vostre cure affidate, affinché si facciano parimente in comune al Governo le analoghe istanze per ottenere ben presto i necessari ed efficaci provvedimenti²⁷.

Circa la formazione del docente, nel resoconto delle Conferenze agrarie e magistrali del 1889²⁸ elaborate dal maestro superiore Antonio Renzi si legge

primaria nel circondario di Lagonegro per l'anno scolastico 1886-87 per Enrico Giovanni Pirrongelli Regio Ispettore scolastico, Potenza, Stab. Tip. Santanello, 1888, p. 12.

²⁴ L. Montecchi, *Stocchi Luigi*, Chiosso, Sani (eds.), *DBE*, cit., vol. II, scheda n. 2123, pp. 546-547. L. Stocchi, *Discorso inaugurale pronunziato nell'apertura delle Conferenze magistrali in Potenza il 28 marzo 1867*, Potenza, Stab. Tip. Di Vincenzo Santanello, 1867.

²⁵ Oltre alle Conferenze magistrali, nel 1867 a Potenza si tiene una scuola di metodo per i maestri per gli adulti iniziata il 2 marzo e chiusa il 2 aprile, il cui discorso finale si legge in L. Stocchi, *Agl'insegnanti elementari della Lucania. Parole del R. Ispettore Scolastico Prof. Luigi Stocchi*, Potenza, Stab. Tip. Santanello, 1867. Altri corsi di Conferenze magistrali si aprono il 16 agosto 1870 e il 10 agosto 1871. Cfr. Circolare n. 51 della Prefettura di Basilicata, «Bollettino della Prefettura di Basilicata», fasc. 5, 1870, pp. 251-252; Circolare n. 46 della Prefettura di Basilicata, «Bollettino della Prefettura di Basilicata», fasc. 6, 1871, pp. 213-214.

²⁶ L'immagine dell'insegnante evangelizzatore e predicatore dipende anche dalla presenza massiva di ecclesiastici secolari tra le fila del corpo docente e il R. Provveditore agli studii Prof. Rosa registra dati incontrovertibili. Nell'anno scolastico 1866-67, su 152 maestri 92 sono appartenenti al clero, e nell'anno successivo 89 su 157; maestri senza patente, risultano 85 su 152 e 86 su 157. Lo stesso dicasi per le maestre: per l'anno scolastico 1866-67, ne sono sfornite 48 su 105, e 66 su 120 nell'anno successivo. *Sull'istruzione primaria nella Basilicata negli anni scolastici 1866/1867 e 1867/68 quale Relazione al Consiglio Provinciale Scolastico del R. provveditore agli studii prof. Michele Rosa*, Potenza, Stab. Tip. V. Santanello, 1868, pp. 20-21.

²⁷ Stocchi, *Discorso inaugurale*, cit., pp. 10-11. Si legge anche delle trattazioni oggetto del consenso inerenti i metodi didattici per la lettura e scrittura, del canto corale e dell'educazione fisica.

²⁸ Raccolte dall'insegnante superiore Antonio Renzi, le Conferenze pedagogiche ed agrarie – tenute a Potenza tra il 9 e il 30 settembre 1889 – raccolgono dati circa la partecipazione di insegnanti e conferenzieri. Odoardo Riccò Direttore della R. Scuola pratica di Eboli ha tenuto le Conferenze agrarie fino al 24 settembre su temi diversificati, tra cui la lavorazione dei terreni, la coltivazione della vite e dell'ulivo, la vinificazione e la gestione delle aziende agricole; mentre il R. Provveditore agli studi Cav. Giovanni Maierotti ha conferito sulla scuola popolare alla presenza del Direttore della R. Scuola normale di Potenza Michele Parascandolo, degli Ispettori scolastici di Melfi e Lagonegro – rispettivamente Giovanni D'Amico e Vincenzo Testa, del Direttore R. Scuola tecnica di Potenza Lodovico Ravasini, del Preside Liceo-Ginnasio di Potenza, del Direttore Didattico di Potenza, delle Diretrici del Convitto normale e dell'Asilo infantile di

di un parere inequivocabile: a parlare è il R. Provveditore agli studii Cav. Mainerotti che profila le motivazioni che hanno limitato la buona considerazione della scuola che, assunta al grado di istituzione pubblica dopo l'Unità, peccava di locali, suppellettili ma, specialmente, di educatori degni di questo nome. Dallo scritto di Renzi:

la scuola elementare non fu quale doveva essere, viva, riscaldata dal sapere e dai santi affetti di Famiglia, di Patria e di Dio; divenne invece il supplizio di docenti e discenti, immolati sull'altare di un dottrinarismo arido [...] che mise fuori gente imbottita di mal digerite cognizioni, la quale a null'altro riuscì se non a dimostrare la povertà dello spirito e la inescusabile insufficienza di chi aveva con molta leggerezza accettato il difficilissimo compito di educare il popolo²⁹.

Tuttavia, il miglioramento intellettuale e morale degli insegnanti non avrebbe risolto gli annosi problemi della regione in tema di analfabetismo³⁰ e di mancato rispetto dell'obbligo scolastico. Nella relazione delle Conferenze magistrali di Melfi del 1912³¹, il maestro Costantino Zappella rimanda alle

Potenza. Cfr. A. Renzi, *Conferenze pedagogiche ed agrarie tenute in Potenza ai maestri elementari nel settembre 1889*, Potenza, Tip. Editrice Garramone e Marchesiello, 1890.

²⁹ *Ibid.*, p. 131

³⁰ Le ricadute pubbliche sulla causa scolastica vedono «La Squilla Lucana» testata promotrice delle due edizioni del Congresso lucano contro l'analfabetismo del 1912 e del 1917, essendo portavoce della sezione locale dell'Unione Magistrale Nazionale. Cfr. C. Tomasco, *Il periodico socialista «La Squilla Lucana» a favore dell'istruzione nella Basilicata del primo Novecento*, in J.M. Hernández Díaz (eds.), *Prensa pedagogica: mujeres, niños, sectores populares y otros fines educativos*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2018, pp. 419-429; Ead., *Il «quarto potere» nella stampa magistrale tra Otto e Novecento in Basilicata: alcuni casi di studio*, in A. Araneo (ed.), *I luoghi e le forme del potere dall'antichità all'età contemporanea*, Potenza, BUP Basilicata University Press, 2019, pp. 319-332.

³¹ A rendere più solenne il «Congresso contro l'analfabetismo» il Ministero, sollecitato dall'UMN, ha disposto per 200 maestri un corso di Conferenze magistrali a Potenza dal 23 al 30 settembre. Il Presidente Vocca coordina i conferenzieri, tra cui il prof. Alessandro Pellettieri per la didattica, il dott. Giovanni Pica per ligiene, il prof. Antonio Di Muro per l'educazione fisica. Tra i temi, l'educazione fisica, di interesse di Giuseppe Orga e Pietro Gambacorta; l'insegnamento della storia del Risorgimento italiano, relatori Vincenzo Claps e Domiziano Viola; modi per assicurare l'assidua frequenza degli alunni alla scuola, relatori Italo Greco e Filippo Rovani; modi per ingentilire l'animo dei fanciulli, Francesco Iasilli e Nina Romano; note, utilità ed elaborazione del programma didattico, relatori Francesco Di Laura ed Edoardo Predome. *Conferenze magistrali*, «La Squilla Lucana», 211, 6 settembre 1912, p. 2; *Conferenze magistrali*, «Giornale di Basilicata», 23, 11 settembre 1912, p. 3; *Conferenze magistrali*, «La Provincia», 15, 30 settembre 1912, p. 2. Il discorso inaugurale, così come quello di chiusura, è tenuto dal Direttore delle scuole elementari di Melfi Michele Bergamasco, alla presenza dell'Ispettore scolastico di Matera Nicola Sacino, dei professori di pedagogia della Scuola normale di Bari Giuseppe Bello e di educazione fisica della Scuola normale di Matera Michele De Blasis e dell'ufficiale sanitario di Melfi Dott. Raffaele Pagniello. Cfr. M. Bergamasco, *Parole inaugurali e di chiusura pronunziate nelle Conferenze magistrali a Melfi il 22 e il 28 settembre 1912*, Melfi, Tip. Di Antonio Liccione, 1913.

precarie condizioni economiche delle famiglie per ragionare delle cause che impediscono la frequenza scolastica dei suoi allievi³²:

Come si può pretendere che un fanciullo scalzo si rechi a scuola quando c'è la neve? Quante volte gli alunni poveri si assentano perché debbono guadagnare i pochi soldi promessi dai capi di bottega dove essi apprendono i mestieri? [...] E che dire poi di quelli che hanno l'eroismo di frequentarle? Si resta spiacerevolmente impressionati dello stato miserando dei poveri alunni: i vestiti a brandelli, le guance pallide, i corpicini stecchiti. Più del pane dell'intelligenza, essi avrebbero bisogno del pane dello stomaco³³.

Alle amministrazioni comunali, dunque, si chiede di accogliere gli ordinamenti legislativi nazionali provvedendo a perfezionare il servizio del patronato scolastico³⁴ e adeguare gli istituti e i locali scolastici³⁵. Di Nunno³⁶ favorisce tale intervento viste le gravi carenze strutturali della scuola in cui opera:

la mia scuola è la negazione della scuola. La volta della scuola è fatta di canne vecchie che quando piove distilla un certo liquido sporco. Un vero luogo di punizione! Qualunque maestro, sia giovane o vecchio, per quanto entusiasta della sua missione, per quanto ricco di buona volontà, rimane a accasciato, abbattuto³⁷.

Così descritta, la scuola appare la «sorgente di deficienza nello sviluppo fisiologico»: i locali antigienici, i banchi «irrazionali», gli insegnamenti mnemonic, sono espedienti di un'educazione che «atrofizza la mente e isteriliscono il cuore»³⁸. Ancora Renzi si concentra su discipline e modalità didattiche atte a «stabilire e mantenere l'equilibrio delle umane facoltà» che individuano nella ginnastica e nel lavoro manuale i principali mezzi per lo sviluppo ar-

³² Il caso delle scuole di Melfi è analizzato dal maestro che fornisce dati statistici circa la frequenza: rispetto agli iscritti, i frequentanti oscillano tra il 79 e l'84%, e il numero degli approvati agli esami si attesta tra il 45 e il 65%. C. Zappella, *Relazione letta nel corso delle Conferenze magistrali svoltesi a Melfi dal 21 al 28 settembre 1912 sul tema Che cosa deve fare il maestro per assicurare l'assidua frequenza degli alunni alla scuola dall'insegnante Costantino Zappella*, Melfi, Tip. Liccione, 1912, p. 4.

³³ *Ibid.*, p. 11.

³⁴ Agli articoli 71-76, la Legge 11 giugno 1911, n. 487 stabilisce l'obbligo per ciascun Comune di istituire il Patronato scolastico come ente morale che incentiva la frequenza scolastica dei figli delle famiglie meno abbienti. G. Cives, *La scuola elementare e popolare*, in *Id., La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1890, pp. 77-81.

³⁵ L'insegnante cita l'art. 346 della Legge Casati e la Legge del 15 luglio 1900 (n. 260 che proroga quella dell'8 luglio 1888) che avrebbero dovuto agevolare i Comuni per la costruzione e il buon mantenimento degli edifici scolastici. Zappella, *Relazione*, cit., p. 8.

³⁶ P. Di Nunno, *Convegno magistrale a Palazzo San Gervasio*, Melfi, Tip. Editrice F.lli Insabato, 1910. Il R. ispettore scolastico di Melfi Guglielmo Ciarla presiede un consesso con il fine di verificare le condizioni delle scuole del territorio, e il maestro Di Nunno prende la parola per rappresentare i maestri di Montemilone.

³⁷ *Ibid.*, p. 6-7.

³⁸ P. Gambacorta, *I più facili, più utili e più dilettevoli esercizi di educazione fisica nel corso popolare tema svolto alle Conferenze magistrali tenute in Potenza dal 23 al 30 settembre 1912*, Potenza, Soc. Tip. La Perseveranza, 1912, p. 4.

monico delle attitudini degli alunni. Se alle Conferenze potentine del 1912 Pietro Gambacorta esorta gli intervenuti ad apprezzare anche l'utilità morale, oltre quella fisiologica, degli esercizi di educazione fisica vista la rettitudine e la giustizia derivante dall'esercizio condiviso e dal «giuoco educativo», alle Conferenze del 1889 si dibatte di didattica per la scuola popolare, considerando precipuamente il disegno lineare, il cartonaggio e la plastica, gli esercizi frobelliani e il lavoro manuale educativo³⁹. Tuttavia, non mancano specifici precetti sull'imprescindibile insegnamento della lingua e del comporre, giunti anche per tramite del discorso di Vincenzo Claps⁴⁰ tenuto in occasione della Conferenza ai maestri di Potenza dell'11 settembre 1911⁴¹ e stampato per i tipi de «La Perseveranza»⁴². L'analisi delle pagine è alquanto sorprendente nell'ottica di una valutazione diacronica di come sia mutato l'insegnamento della lingua italiana⁴³: l'opuscolo del Claps si inserisce nel pieno delle indi-

³⁹ Inserito al fine di rendere la scuola meno dogmatica, l'insegnamento del lavoro manuale si evoca già nei programmi del 1888 e in quelli del 1894, ma se ne fornisce un reale compimento solo sul finire del secolo sia per incentivare la frequenza scolastica del ceto popolare, che per sviluppare cognizioni orientate all'utile e volte alla cura del corpo per l'affinamento dei sensi e dei muscoli. Cfr. R.D. 10 aprile 1899, n. 152, *Istruzioni ed i programmi d'insegnamento delle prime nozioni d'agraria, del lavoro manuale educativo, dei lavori donnechi e dell'economia domestica*. Sulle potenzialità del lavoro manuale si esprime anche il maestro Merlini in A. Merlini, *Guida per gli insegnanti*, Lagonegro, Tip. Lucana, 1897, pp. 24-27. Cfr. A. Barausse, *Mostre didattiche, musei pedagogici e musei scolastici in Italia dall'Unità all'ascesa del fascismo. Nation building tra processi di scolarizzazione, modernizzazione delle pratiche didattiche e relazioni trasnazionali*, in A. Barausse, T. De Freitas Ermel, V. Viola (eds.), *Prospettive incrociate sul patrimonio storico-educativo*, Atti del Convegno di studi Internazionale organizzato dall'Università degli studi del Molise (Campobasso, 2-3 maggio 2018), Lecce, Pensa Multimedia, 2020, pp.109-150.

⁴⁰ Il maestro, membro dell'Unione Magistrale Nazionale e del Consiglio Provinciale Scolastico dal 1911, si è battuto in difesa della classe magistrale circa l'erario e i rimborsi di indennità, per il miglioramento dell'edilizia scolastica e dell'organizzazione di asili, patronati e ricreatori. Cfr. *Ai maestri elementari di Basilicata*, «Il Risveglio», 9, 13 marzo 1921, p. 4; *Consiglio Provinciale Scolastico*, «Giornale di Basilicata», 25, 21-22 ottobre 1911, p. 1.

⁴¹ Il giornale generalista «Il ribelle» completa il quadro delle Conferenze magistrali tenutesi a settembre e presiedute dall'Ispettore Scolastico Prof. Vocca e dalla Prof.ssa Vido, delegata dal Ministero della Pubblica Istruzione. *I maestri a convegno*, «La Squilla Lucana», 193, 16 settembre 1911, p. 2; *Conferenze magistrali*, «Il ribelle», 16, 20-21 settembre 1911, p. 3.

⁴² C. Tomasco, *La produzione scolastico-educativa della casa tipografica «La Perseveranza» (1905-1932)*, «Bollettino storico della Basilicata», 32, 2016, pp. 71-98.

⁴³ Su tale tema e sulle metodologie adoperate per istruire alla lingua nazionale, con riferimento anche all'uso strumentale del dialetto, cfr. N. De Blasi, *L'Italiano a scuola*, in L. Serianni, P. Trifone (eds.), *Storia della lingua italiana*, 3 voll., *luoghi della codificazione*, vol. 1, Torino, Einaudi, 1993, pp. 383-423; A. Barausse, *Learning to read and write in Italy in the second half of the Nineteenth century. Primers and reading exercise booklets: publications, ministerial control and teaching (1861-1898)*, «History of Education & Children's Literature», 9, 2, 2014, pp. 109-149; M. D'Alessio, Un «giornale didattico» per i maestri del sud. *L'insegnamento della lingua italiana sulle colonne de «L'Educatore lucano. Periodico d'educazione e d'istruzione per le scuole elementari»*, in J.M. Hernandez Diaz (ed.), *La Prensa Pedagogica del los profesores*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2018, pp. 167-179.

cazioni didattiche fornite dai programmi del tempo⁴⁴ enucleando specifiche prassi circa gli esercizi di dettatura e di composizione, e gli insegnamenti di grammatica e lettura. In particolare, stupisce l'assoluta originalità dell'uso delle lezioni oggettive per un'acquisizione corretta della lingua italiana, che deve essere usata nelle occasioni «umili e familiari» e non «solenni e pomposo», così da divenire «efficacissimo mezzo che stringe gli uomini e li affeziona al paese in cui vivono, imprimendo nel cuore il carattere proprio ed originale della Nazione»⁴⁵. I difetti di pronuncia, l'incomprensibile significato di alcune parole che obbligano gli alunni «a fare da pappagalli», possono superarsi con l'adozione di una didattica che parta dall'oggettività del mondo reale che vive l'alunno: si fa strada, nel contributo del Claps, un encomio alle lezioni di cose che «rappresentano parte del metodo sperimentale» e che non servono «solo a formare la cultura scientifica della mente» ma anche a «dare svolgimento al pensiero spontaneo, a gettare i germi dei futuri componimenti». Non mancano, poi, suggerimenti per i libri di lettura – e cita il *Frugolino* di Tegon oltre al *Minuzzolo* e al *Giannettino* – che non devono «inceppare l'attività, l'impulso spontaneo del lettore» ma «avere linguaggio chiaro e scorrevole, vocaboli comuni e scelti fra quelli che appartengono all'uso vivo della lingua nazionale, periodare semplice», in opposizione alla «immensa colluvie di libri per le classi elementari [...] che non si adattano allo sviluppo psichico del fanciullo [...] perché zeppi di astruserie, superiori di molto alla condizione morale ed economica dei fanciulli»⁴⁶.

3. Conclusioni

Nel mezzo del guado, tra le riprovevoli condizioni ambientali brevemente accennate e un riconoscimento della categoria magistrale pubblico e giuridico non ancora degno di prestigio, in una regione dove l'istruzione è avversata da molteplici complicazioni, si fanno strada maestri meritevoli di menzione, molti dei quali «voci premiate»⁴⁷ delle conferenze trattate. Uno su tutti, il Direttore

⁴⁴ Si vedano D. Bertoni Jovine, *Storia della didattica dalla Legge Casati ad oggi*, Roma, Editori Riuniti, 1976; E. De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1996.

⁴⁵ V. Claps, *L'insegnamento della lingua e del comporre nei suoi due gradi*, Potenza, Tip. Cooperativa La Perseveranza, 1911, pp. 5-6.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 9.

⁴⁷ Il riferimento riguarda la prassi avanzata dallo stato nazionale di investire i maestri di onorificenze e che, ad oggi, lumeggiano nei recenti andamenti della ricerca storico-educativa quali forme della memoria scolastica. A. Barausse, «Ricambiare l'amore che portano all'educazione...». *Public memory and awards of honour of public education in Italy from the Unification to the end of the 19th Century (1861-1898)*, «History of Education & Children's Literature», 14, 1, 2019, pp. 185-205.

delle scuole elementari di Melfi Michele Bergamasco, nato a Melfi nel 1859 e già insegnante nelle scuole elementari della città dal 1879. Direttore dell'Associazione magistrale melfese «Andrea Angiulli» quale sezione dell'UMN⁴⁸, è insignito di numerose medaglie quali premi di benemerenza per l'istruzione pubblica⁴⁹. Costantino Zappella ed Enrico Franciosa⁵⁰ animano le fila dell'Associazione Angiulli condividendo con il Presidente lo stesso impegno civile che il loro ruolo rivendica, essendo state «voci» magistrali appassionate contro il silenzio dell'insipienza.

La ricerca attuale sull'istruzione si concentra anche sulle modalità con cui intervenire per promuovere un nuovo prestigio e riconoscimento al docente di scuola⁵¹, talvolta sminuito nel suo valore professionale ed educativo. Dunque, per mezzo di interventi in seno agli obiettivi della *Public History of Education* e in considerazione della tematica da cui muove il presente studio, si ritiene plausibile un riscontro positivo della divulgazione delle fonti citate – anche in funzione di attività di orientamento per gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado, opportunamente guidate alla riscoperta dei protagonisti della vita locale della scuola – vista l'esigenza sociale di riaffermare lo spessore identitario della classe docente che sembra destinata ad automatiche declassificazioni ma che, incessantemente, ha operato con alti interessi civili.

Bibliografia

- Ascenzi A., Covato C., Meda J. (eds.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Macerata, eum, 2020
- Bandini G., Oliviero S. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Barausse A., «Ricambiare l'amore che portano all'educazione...». *Public memory and awards of honour of public education in Italy from the Unification to the end of the*

⁴⁸ *Dalla Provincia – Corriere di Melfi*, «Giornale di Basilicata», 20, 14-15 giugno 1913, p. 3.

⁴⁹ Essendo stata proposta al Ministero della Pubblica Istruzione la concessione di una onorificenza cavalleresca al Sig. Michele Bergamasco, il Prefetto di Potenza richiede informazioni sulla figura del maestro melfitano al Sottoprefetto di Melfi; la richiesta – del 21 aprile 1908 – è corredata di una minuta in cui si elencano i premi assegnati al Bergamasco insieme ad alcuni dati personali. Insignito della medaglia di bronzo in data 8 luglio 1897 e 11 giugno 1899, e anche della medaglia d'argento il 17 luglio 1903. ASPZ, Prefettura, Gabinetto, I versamento, b. 67, f. 8.

⁵⁰ I maestri citati hanno saputo spendersi in numerose azioni di sostegno alla cittadinanza, come prestare servizio presso il Patronato scolastico e la refezione. Un'azione educativa che ha investito diversi piani del «fare scuola», riconosciuta tramite onorificenze diversificate. *Premii ai maestri della Basilicata*, «Giornale di Basilicata», 27, 15-16 agosto 1913, p. 3.; E. Franciosa, *Melfi e il suo ricreatorio*. Vol. II, Melfi, Tipografia R. & A. Ercolani, 1916.

⁵¹ Si veda C. Lisimberti, *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*, Milano, Vita e Pensiero, 2006.

- 19th Century (1861-1898)*, «History of Education & Children's Literature», 14, 1, 2019, pp. 185-205.
- Barausse A., Ghizzoni C., Meda J. (eds.), *Editorial. «Il campanile scolastico». Revisiting the local dimension in historical-educational research*, «Rivista di storia dell'educazione», 5, 1, 2018, pp. 7-14.
- Barausse A., *Learning to read and write in Italy in the second half of the Nineteenth century. Primers and reading exercise booklets: publications, ministerial control and teaching (1861-1898)*, «History of Education & Children's Literature», 9, 2, 2014, pp. 109-149.
- Barausse A., *Mostre didattiche, musei pedagogici e musei scolastici in Italia dall'Unità all'ascesa del fascismo. Nation building tra processi di scolarizzazione, modernizzazione delle pratiche didattiche e relazioni trasnazionali*, in A. Barausse, T. De Freitas Ermel, V. Viola (eds.), *Prospettive incrociate sul patrimonio storico-educativo. Atti del Convegno di studi Internazionale organizzato dall'Università degli studi del Molise (Campobasso, 2-3 maggio 2018)*, Lecce, Pensa Multimedia, 2020, pp. 109-150.
- Bergamasco M., *Parole inaugurali e di chiusura pronunziate nelle Conferenze magistrali a Melfi il 22 e il 28 settembre 1912*, Melfi, Tip. Di Antonio Liccione, 1913.
- Bertoni Jovine D., *Storia della didattica dalla Legge Casati ad oggi*, Roma, Editori Riuniti, 1976.
- Brunelli M., *La catalogazione dei «beni culturali» della scuola: questioni metodologiche e concettuali*, in H.A. Cavallera (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi: un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, 2 voll., Lecce, Pensa Multimedia, 2013, vol. 1, pp. 193-218.
- Chiosso G., «Valenti, mediocri e meno che mediocri». *I maestri alla conquista della loro professione*, in Becchi, Ferrari (eds.), *Formare alle professioni*, cit., pp. 419-453.
- Chiosso G., *Dal mestiere alla professione magistrale. Note sul lavoro dei maestri elementari nel secondo Ottocento*, «History of Education & Children's Literature», 2, 1, 2007, pp. 85-115.
- Ciccimarra F., *Relazione sul riordinamento dell'istruzione popolare in Basilicata letta al consiglio scolastico provinciale nella tornata dell'8 febbraio 1879 dal Prof. Ciccimarra Filippo - R. Ispettore scolastico di Melfi*, Potenza, Stab. Tip. Santanello, 1879.
- Cives G., *La scuola elementare e popolare*, in Id., *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1890.
- Claps V., *L'insegnamento della lingua e del comporre nei suoi due gradi*, Potenza, Tip. Cooperativa La Perseveranza, 1911.
- Colaiacovo L., *Una lezione che viene da lontano. Le conferenze pedagogiche*, Roma, Anicia, 2006.
- Colucci A., *Discorso pronunziato per la posa della prima pietra dell'edificio scolastico in Melfi*, Melfi, Premiata Tip. Liccione, 1922.
- Covato C., *La scuola normale e la strategia delle differenze*, in L. Bellatalla (ed.), *Maestri, didattica e dirigenza nell'Italia dell'Ottocento*, Ferrara, Tecomproject, 2000, pp. 95-108.
- Covato C., Sorge A. (eds.), *L'istruzione normale dalla Legge Casati all'età giolittiana*, Roma, Istituto poligrafico e zecca dello Stato-Libreria dello Stato, 1994.
- M. D'Alessio, *L'alfabeto nelle campagne. L'opera educativa dell'ANIMI in Basilicata (1921-1928)*, Venosa, Osanna edizioni, 2020.
- D'Alessio M., Domiziano Viola, in G. Chiosso, R. Sani (eds.), *DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, vol. I, scheda n. 2292, pp. 654-655.

- D'Alessio M., *Un «giornale didattico» per i maestri del sud. L'insegnamento della lingua italiana sulle colonne de «L'Educatore lucano. Periodico d'educazione e d'istruzione per le scuole elementari»*, in J.M. Hernandez Diaz (ed.), *La Prensa Pedagogica del los profesores*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2018, pp. 167-179.
- D'Alessio M., *Life at school: class registers as a new source of studying historical and educational heritage*, in A.M. Badanelli Rubio, M. Poveda Sanza, C. Rodriguez Guerrero (eds.), *Pedagogía museística. Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo, Atti della VI Jornadas científica della SEPHE* (Madrid, 22-24 ottobre 2014), Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2014, pp. 401-409.
- D'Alessio M., Tomasco C., *Didattica e coscienza magistrale nella stampa scolastica italiana. Due giornali educativi nella Basilicata di fine Ottocento*, «History of Education & Children's Literature», 16, 2, 2021, pp. 193-210.
- De Blasi N., *L'Italiano a scuola*, in L. Serianni, P. Trifone (eds.), *Storia della lingua italiana*, 3 voll., *I luoghi della codificazione* vol. 1, Torino, Einaudi, 1993, pp. 383-423.
- De Fort E., *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, il Mulino, 1996.
- De Vivo F., *La formazione del maestro dalla Legge Casati ad oggi*, Brescia, La Scuola, 1986.
- Di Nunno P., *Convegno magistrale a Palazzo San Gervasio*, Melfi, Tip. Editrice F.lli Insabato, 1910.
- Di Pol R.S., *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai nostri giorni*, Torino, Marco Valerio, 2003.
- Ferrari M., Panizza G., Morandi M. (eds.), *I beni culturali della scuola: conservazione e valorizzazione*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 15, 2008, pp. 15-192.
- Franciosa E., *Melfi e il suo ricreatorio*. Vol. II, Melfi, Tipografia R. & A. Ercolani, 1916.
- Gambacorta P., *I più facili, più utili e più dilettevoli esercizi di educazione fisica nel corso popolare tema svolto alle Conferenze magistrali tenute in Potenza dal 23 al 30 settembre 1912*, Potenza, Soc. Tip. La Perseveranza, 1912.
- Genovesi G., Russo P. (eds.), *La formazione del maestro in Italia*, Atti dell'VIII Convegno Nazionale del CIRSE (Cassino 8-11 novembre 1995), Ferrara, Corso Editore, 1995.
- Ghizzoni C., *Essere maestri in Italia fra Ottocento e Novecento*, in E. Becchi, M. Ferrari (eds.), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatorì*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 454-491.
- Grendi E., *Micro-analisi e storia sociale*, «Quaderni storici», 12, 35, 1977, pp. 506-520.
- Herman F., Braster S., del Pozo Andrés M.M. (eds.), *Public History of Education*, Oldenbourg, De Gruyter, 2022.
- Lisimberti C., *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*, Milano, Vita e Pensiero, 2006.
- Meda J., Montino D., Sani R. (eds.), *School Exercise Books. A complete source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, 2 voll., Firenze, Polistampa, 2010.
- Meda J., *Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole*, «History of Education & Children's Literature», 5, 2, 2010, pp. 489-501.
- Merlini A., *Guida per gl'insegnanti*, Lagonegro, Tip. Lucana, 1897.

- Montecchi L., *Stocchi Luigi*, in Chiosso, Sani (eds.), *DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, vol. II, scheda n. 2123, pp. 546-547.
- Noiret S., *La Public History, una disciplina fantasma?*, «Memoria e Ricerca», 37, 2011, pp. 9-35.
- Pirrongeli E.G., *Relazione finale sullo stato della istruzione primaria nel circondario di Lagonegro per l'anno scolastico 1886-87 per Enrico Giovanni Pirrongelli Regio Ispettore scolastico*, Potenza, Stab. Tip. Santanello, 1888.
- Renzi A., *Conferenze pedagogiche ed agrarie tenute in Potenza ai maestri elementari nel settembre 1889*, Potenza, Tip. Editrice Garramone e Marchesiello, 1890.
- Rosa M., *Relazione al Consiglio Provinciale Scolastico del R. provveditore agli studii prof. Michele Rosa*, Potenza, Stab. Tip. V. Santanello, 1868.
- Rosati L., *Corsi e conferenze magistrali. Strategie d'aggiornamento e formazione professionale*, «Pedagogia e vita», 37, 5, 1976, pp. 523-538
- Rosati L., *Le conferenze pedagogiche. Una esperienza di aggiornamento degli insegnanti*, Arezzo, Quaderni dell'Istituto di Pedagogia, 1975.
- Sani R., Tedde A. (eds.), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Milano, Vita e pensiero, 2003.
- Soldani S., *Nascita della maestra elementare*, in S. Soldani, G. Turi (eds.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1993, pp. 67-129.
- Stocchi L., *Ag'l'insegnanti elementari della Lucania. Parole del R. Ispettore Scolastico Prof. Luigi Stocchi*, Potenza, Stab. Tip. Santanello, 1867
- Stocchi L., *Discorso inaugurale pronunziato nell'apertura delle Conferenze magistrali in Potenza il dì 28 marzo 1867*, Potenza, Stab. Tip. Di Vincenzo Santanello, 1867.
- Tomasco C., *Il «quarto potere» nella stampa magistrale tra Otto e Novecento in Basilicata: alcuni casi di studio*, in A. Araneo (ed.), *I luoghi e le forme del potere dall'antichità all'età contemporanea*, Potenza, BUP Basilicata University Press, 2019, pp. 319-332.
- Tomasco C., *Il periodico socialista «La Squilla Lucana» a favore dell'istruzione nella Basilicata del primo Novecento*, in J.M. Hernández Díaz (eds.), *Prensa pedagógica: mujeres, niños, sectores populares y otros fines educativos*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2018, pp. 419-429.
- Tomasco C., *La produzione scolastico-educativa della casa tipografica «La Perseveranza» (1905-1932)*, «Bollettino storico della Basilicata», 32, 2016, pp. 71-98.
- Verasani D., *Conferenze magistrali*, Potenza, Tip. Editrice, 1914.
- Zappella C., *Relazione letta nel corso delle Conferenze magistrali svoltosi a Melfi dal 21 al 28 settembre 1912 sul tema Che cosa deve fare il maestro per assicurare l'assidua frequenza degli alunni alla scuola dall'insegnante Costantino Zappella*, Melfi, Tip. Liccione, 1912.

Alberto Ventura*

I registri di classe delle scuole elementari: un esempio di fonte per la *Public History of Education*

ABSTRACT: Registers are documents compiled by teachers with a large amount of original data and information, and can therefore represent a significant source as an official document and an element of material culture characteristic of the historical-educational heritage. However, it is a resource that is still little studied and occasionally used, also because it is rarely available in a quantity sufficient to justify its use as a main source. It is necessary to guarantee a scientific approach to the collection and interpretation of data, complex and if possible numerous, which must be treated, selected and processed with care, and contextualised through comparison with the administrative and legal situation of the school organisation. The information that emerges from consulting the registers concerns elements that still represent sensitive situations today, and fuel a narrative that can also involve a non-academic audience, considering the relevance of the school years in people's experience.

KEYWORDS: Historical educational heritage, School archives, Class registers, Elementary school, Italy.

Introduzione

Il patrimonio storico-educativo è costituito da un insieme eterogeneo di fonti materiali e immateriali, tra le quali gli archivi scolastici rappresentano una quota rilevante nell'ambito delle risorse per la storiografia dell'educazione e che recentemente è stato oggetto di attenzione scientifica.

Tra le fonti storiche disponibili negli archivi scolastici, con riferimento in particolare alla seconda metà del Novecento, questo contributo intende descrivere i registri di classe delle scuole elementari, sottolineandone il valore, le

* Alberto Ventura è dottore di ricerca in Storia contemporanea. La sua attività, oltre allo studio del patrimonio storico-educativo, ha riguardato la storia sociale, in particolare la storia dell'alimentazione, e la storia economica con riferimento all'applicazione degli indici dei prezzi al consumo, alventura.geo@libero.it.

specificità che li caratterizzano, le connessioni con la *Public History of Education*, ed evidenziare i risultati che ne possono scaturire attraverso l'analisi di alcuni casi esemplari¹.

I registri conservano una grande quantità di dati e notizie e possono quindi rappresentare una fonte significativa quale documento ufficiale ed elemento di cultura materiale caratteristico del patrimonio storico-educativo. Essi possiedono l'importante caratteristica di documentare gli avvenimenti scolastici nel momento in cui accadono e vanno utilizzati con alcune cautele, tenendo conto di possibili disomogeneità nei dati e nelle testimonianze. Si tratta di una fonte sostanzialmente poco studiata e saltuariamente utilizzata: raramente questi documenti sono disponibili in una quantità sufficiente tale da giustificare l'impiego quale fonte principale per una ricostruzione storica di ampio e duraturo respiro².

Il mio intervento si basa sull'esperienza derivata da un'estesa e lunga indagine che ho realizzato negli scorsi anni, riguardante le scuole elementari di un quartiere periferico di Bologna – il quartiere “Barca” – nel periodo 1955-1978, condotta proprio attraverso l'analisi sistematica dei registri di classe compilati dagli insegnanti delle scuole attive in quel periodo. Dal punto di vista metodologico ho innanzitutto selezionato, ordinato e raggruppato la notevole quantità di informazioni contenute in oltre 1.300 registri. La ricerca si estende infatti sui registri di tutte le classi delle nove scuole esistenti nel quartiere (fino a 2.000 iscritti per anno). Le notizie riportate dai registri sono state ulterior-

¹ Propongo innanzitutto una sintetica nota bibliografica di inquadramento di questo articolo: J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano*, in J. Meda, A.M. Badanelli (eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas. Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar* (Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011), Macerata, eum, 2013, pp. 167-198; M. D'Alessio, *La memoria e le carte. Gli archivi e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo. A proposito del recente Convegno nazionale di studi di Matera (4-5 ottobre 2019)*, «History of Education & Children's Literature», 15, 1, 2020, pp. 791-807; R. Madoi (ed.), *Tempo di ricostruzione. Il dopoguerra a Milano nei registri della Scuola Stoppani (1945-1950)*, Milano, FrancoAngeli, 2020; L. Paciaroni, *Memorie di scuola: contributo a una storia delle pratiche didattiche ed educative nelle scuole marchigiane attraverso le testimonianze di maestri e maestre (1945-1985)*, Macerata, eum, 2020; B. Serpe, *Gli archivi scolastici, la promozione e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo in Calabria*, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (eds.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Macerata, eum, 2020, pp. 105-115; M. D'Ascenzo, *Gli archivi scolastici come fonti per la ricerca storico-educativa: esperienze e prospettive*, «History of Education & Children's Literature», 1, 2021, pp. 655-676; A. Ventura, «Incorreggibilmente birboni? La vita nelle scuole elementari del quartiere Barca di Bologna nelle carte degli archivi scolastici (1955-1978)», Macerata, eum, 2021; G. Caproni, *Registri di classe*, a cura di N. Quarenghi, Garzanti, Milano 2023.

² Si riscontra questa problematica ad esempio in G. Genovesi, M. Gelati, *La scuola attraverso i giornali di classe. Indagine sull'insegnamento elementare in un comune parmense durante il periodo fascista*, e in L. Borghi, *La scuola elementare di Bazzano dai suoi registri (1924-1942)*, articoli contenuti in A. Berselli, V. Telmon (eds.), *Scuola e educazione in Emilia Romagna fra le due guerre*, Bologna, CLUEB, 1983.

mente confrontate con un'ampia bibliografia di storia e analisi del sistema scolastico italiano, sia dello stesso periodo, sia più recente, nonché con le informazioni giuridiche, storiche e sociologiche riguardanti la normativa nazionale e la specifica e particolare situazione locale. La ricerca, pubblicata nel 2021³, è stata presentata anche alla cittadinanza in un evento pubblico di restituzione di parte dei risultati, prestandosi a ulteriori occasioni di condivisione con un ampio panorama di interlocutori.

1. *Descrizione dei registri di classe*

Il primo modello di registro di classe del dopoguerra è istituito con decreto luogotenenziale nel maggio 1945⁴. Nel corso degli anni alcune rielaborazioni – tra le quali spicca quella generale del 1965⁵ – non cambiano lo stile del documento, che viene reso conforme ad alcuni provvedimenti giuridici o amministrativi, come l'abolizione dell'uso della paternità e maternità nelle generalità degli alunni, la riforma del diritto di famiglia avvenuta con la Legge 19 maggio 1975, n. 151⁶, o l'indicazione del genitore quale responsabile dell'adempimento dell'obbligo scolastico. Infine, dopo l'emanazione della Legge 4 agosto 1977, n. 51⁷, i registri vengono riorganizzati, mantenendo lo stesso genere di informazioni con l'aggiunta di una sezione riguardante la programmazione educativa e didattica.

La copertina del registro, in cartoncino, riporta i riferimenti amministrativi: circolo didattico, scuola, classe, nome dell'insegnante. Talvolta la copertina indica se la classe sia maschile, femminile o mista. Poi si elencano i nomi degli alunni, «in rigoroso ordine alfabetico, prima i maschi poi le femmine, senza saltare righe tra i due gruppi»⁸. Sulla terza pagina sono trascritte alcune importanti notizie statistiche: alunni iscritti, numero dei ripetenti, degli alunni

³ Ventura, «Incorreggibilmente birboni», cit.

⁴ Decreto Luogotenenziale 24 maggio 1945, n. 459. *Programmi per le scuole elementari e materne*, pubblicato nel Supplemento ordinario alla Gazzetta Ufficiale n. 100 del 21 agosto 1945.

⁵ DPR 4 agosto 1965, n. 1189. *Approvazione del modello di registro di classe per la scuola elementare*, pubblicato in Gazzetta Ufficiale n. 277 del 6 novembre 1965.

⁶ Pubblicata in Gazzetta Ufficiale Serie Generale n. 135 del 23 maggio 1975. La conseguenza immediata riguarda l'intestazione del registro alle insegnanti sposate. Abitualmente esse utilizzano il cognome del marito, facendo seguire il nome proprio e infine il cognome di nascita; solo a partire dall'anno scolastico 1976-77 si indica prima il cognome di nascita, e poi quello del marito.

⁷ *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*, pubblicata in Gazzetta Ufficiale Serie Generale n. 224 del 18 agosto 1977.

⁸ Direzione didattica statale 11° Circolo di Bologna, Circolare n. 1 del 1° ottobre 1969, non firmata.

effettivamente frequentanti, dei presenti all'esame o scrutinati e dei promossi; anche in questo caso i dati sono divisi per genere. Infine si annotano le date di inizio e fine scuola, oltre ai periodi di sospensione straordinaria delle lezioni, mentre una piccola tabella elenca il numero di giorni di lezione di ogni mese. Le pagine successive contengono colonne riferite ai dati personali di ogni alunno: cognome e nome; paternità; maternità; data di nascita; luogo di nascita; occupazione del padre; anno dell'ultima vaccinazione; varie informazioni sulla carriera scolastica; indirizzo della famiglia. A dimostrazione che il registro è un documento che segue il mutare delle condizioni sociali, si consideri ad esempio che nei primi anni Settanta gli insegnanti cominciano a segnalare tra i dati personali anche il numero di telefono, segno dell'affermazione di questo mezzo di comunicazione. Procedendo trovano posto le votazioni per trimestre e i risultati dello scrutinio finale ottenuti da ciascun alunno; viene inoltre riservato un piccolo spazio a osservazioni eventuali sul carattere e l'attitudine allo studio di ogni scolaro. Altre pagine sono destinate alla registrazione dei risultati degli esami. Segue il riassunto complessivo delle frequenze, che comprende anche gli ammessi alla beneficenza e all'educatorio, il numero dei giorni di scuola e le assenze dell'insegnante. Tutti i dati sono suddivisi per genere. La versione dei registri edita sul finire degli anni Settanta riorganizza le informazioni, senza novità particolari nella modulistica.

I registri sono quindi fonte di numerose informazioni di tipo statistico: l'annotazione del numero di alunni iscritti così come di quanti, nel corso dell'anno, partecipano effettivamente alle lezioni permette di seguire con accuratezza la situazione numerica di ciascuna classe. Allo stesso modo, il numero dei promossi e dei respinti, la divisione per genere, la registrazione di numerosi aspetti quantitativi della vita scolastica, danno modo di rilevare, almeno quando è possibile raggruppare informazioni assimilabili, molte caratteristiche delle classi.

Dopo la parte dedicata ai dati personali, seguono i moduli per i verbali degli scrutini e delle sessioni di esami, da completare in occasione della prova d'esame con tutti i dati necessari, dai nomi dei componenti della commissione al numero di alunni presenti e promossi. In questi verbali sono anche trascritte alcune prove d'esame: i dettati e i semplici calcoli assegnati agli esami per il passaggio del primo ciclo, oppure i temi e i problemi per gli esami di compimento del secondo ciclo, al termine della scuola elementare. Anche questa sezione è una fonte preziosa – che fra l'altro ho interamente trascritto in Appendice al volume realizzato al termine della ricerca – perché permette indirettamente di ricostruire un indirizzo didattico complessivo, dando atto orientativamente degli argomenti trattati in classe, rivelando lo stile che caratterizza le modalità d'insegnamento.

La scelta degli argomenti, o dei centri d'interesse, analizzata quantitativamente e qualitativamente, richiama elementi da valutare dal punto di vista pedagogico e anche in prospettiva di storia sociale, integrandosi con quanto

emerge dall'osservazione del quartiere nel quale vivono e lavorano alunni, famiglie e anche diversi insegnanti. Anche in questo ambito, insomma, si possono intraprendere più percorsi di indagine, tenendo presente che sullo sfondo appare evidente una sorta di continuità didattica, poco innovativa, che solo durante gli anni Settanta comincia a essere parzialmente modificata da scelte più audaci da parte degli insegnanti più giovani e motivati, generalmente collocati nelle scuole più problematiche.

Infine i registri comprendono la parte lasciata alla libera iniziativa dell'insegnante, proprio per questo spesso la più vivace, talvolta critica, in ogni caso significativa. C'è molta diversità di atteggiamento nell'uso di questo spazio: a volte l'insegnante mantiene un tono distaccato e tecnico, altre volte quasi confida a queste pagine, come in un diario personale, timori, soddisfazioni, nostalgie, rimostranze. Insieme all'elenco dei titoli – e talvolta ai testi completi o solo accennati – di cori, poesie e prose insegnate durante l'anno e al piano mensile delle lezioni, viene compilata la colonna *Cronaca di vita della scuola – Osservazioni sugli alunni*; qui l'insegnante descrive lo sviluppo del programma, riporta le proprie valutazioni, registra particolari episodi, espone talvolta colorite recriminazioni. Si tratta della parte di registro più conosciuta e utile per estrarre e raccontare scene di vita quotidiana, atteggiamenti e anche scelte tecniche degli insegnanti, legando la quotidianità anche alla vita sociale e alle circostanze che segnano l'esistenza degli insegnanti e delle famiglie. Tutto ciò, ad esempio, si può riscontrare nei recenti lavori di Roberta Madoi attraverso i registri della scuola Stoppani di Milano⁹ e di Nina Quarenghi, curatrice del volume che raccoglie le annotazioni di un maestro molto particolare, Giorgio Caproni, nei suoi quasi quarant'anni di insegnamento¹⁰.

A proposito della discrezionalità dell'uso delle informazioni contenute nei registri, è doveroso segnalare alcune accortezze. Dal punto di vista strettamente statistico, i dati sono rilasciati ma non controllati (si pensi, ad esempio, all'informazione sulla professione del padre, influenzata dalla presenza di fratelli), e condizionati da criteri di compilazione non omogenei. Tuttavia, il loro valore complessivo è ugualmente evidente. Anche riguardo alle "Cronache" è necessaria una certa prudenza: raccontare la quotidianità e gli avvenimenti salienti delle giornate a scuola, oppure scrivere riflessioni per fissare le proprie testimonianze, sapendo che il registro sarà quasi certamente esaminato da uno o più dei propri superiori insinua la possibilità che gli insegnanti tendano a rimarcare la propria abilità nel conformarsi alle norme giuridiche e nell'applicare i migliori criteri pedagogici.

⁹ Madoi, *Tempo di ricostruzione*, cit.

¹⁰ Caproni, *Registri di classe*, cit.

2. Esempi di considerazioni quantitative basate sull'analisi dei registri

Con i dati raccolti è stato possibile soffermarsi sui cambiamenti riguardanti il numero di bambini che frequentano queste scuole. Dai 468 del 1955 si arriva ai 1.800 del 1978, passando per i circa 2.000 di almeno tre anni, fra il 1968 e il 1973. Scuole che oggi accolgono 250 bambini circa non scendono quasi mai sotto i 450. È necessario organizzare turni e se possibile utilizzare anche succursali, malgrado la contrarietà di famiglie e insegnanti. Anche il numero medio di bambini per classe, che per tutto il periodo non incide sugli aspetti giuridici ma viene solo segnalato nelle situazioni più problematiche, scende sotto 25 solo quando tutte le scuole sono attive con turni e succursali, ma non è raro trovare scuole o anni in cui la media è superiore a 30 (Fig. 1).

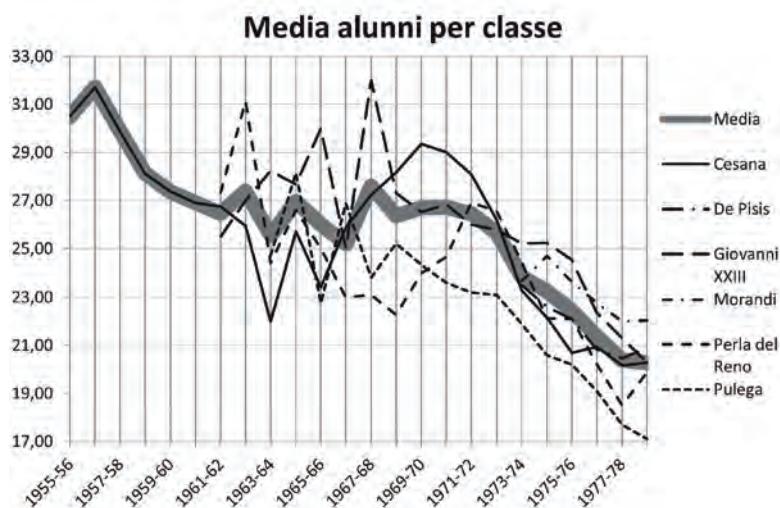


Fig. 1. Media di alunni per classe nelle scuole del Quartiere Barca (Ventura, «Incorreggibilmente birboni», cit.)

Un importante elemento quantitativo riguarda le bocciature. L'articolo 2 della Legge 1254/1957 stabilisce che «L'insegnante non ammette l'alunno alla classe successiva dello stesso ciclo soltanto in casi eccezionali, su ciascuno dei quali fornisce al direttore didattico motivata relazione scritta¹¹». Gli insegnanti devono anche compilare appositi moduli con le notizie necessarie per completare la relazione scritta che motiva la bocciatura. L'incidenza delle bocciature, tuttavia, si rivela particolarmente intensa in alcuni anni. Nei periodi di maggior rilevanza la selezione avviene fin dalle prime classi, cioè nel primo ciclo, sia per scrutinio sia in occasione dell'esame, mentre nel secondo ciclo

¹¹ Legge 24 dicembre 1957, n. 1254, *Introduzione dei cicli didattici nella scuola elementare*, art. 2 in Gazzetta Ufficiale Serie Generale n. 3 del 4 gennaio 1958.

sono la terza e quarta classe a subire più di frequente il rigore degli insegnanti. Dall'inizio degli anni Settanta in poi la tendenza segna un calo evidente; anzi, dal 1970-71, repentinamente, la quota di respinti scende sotto l'1% degli alunni frequentanti (Fig. 2).

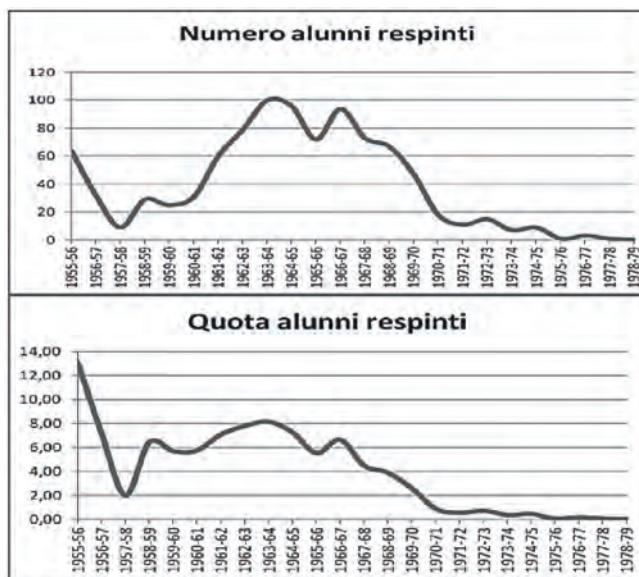


Fig. 2. Numero e quota delle bocciature nelle scuole del Quartiere Barca (Ventura, «Incorrreggibilmente birboni», cit.)

Allo stesso modo si può tracciare la provenienza geografica degli alunni (Fig. 3). Molti provengono, almeno nei primi anni, da fuori Bologna: parecchi bambini sono nati in Italia meridionale (Sicilia, Puglia, Campania) e una quota è originaria dell'Africa settentrionale (Libia e Tunisia); non mancano poi i profughi istriani. Col tempo la composizione delle classi diventa sempre più omogenea, ma restano i problemi di amalgama sociale e le difficoltà di inclusione per le numerose famiglie provenienti da contesti così diversi rispetto alle città del nord Italia.

Anche la femminilizzazione del corpo insegnante emerge con evidenza. Dei circa 400 insegnanti che in quegli anni lavorano, anche per brevi periodi, nelle scuole del quartiere, solo 41 sono maschi; in coerenza con la femminilizzazione riscontrabile in tutta Italia, il personale docente femminile sfiora il 90% del totale, mentre i circoli didattici che insistono nella zona sono guidati da 6 diretrici per poco più del 40% della loro esistenza nel periodo qui considerato, e gli 8 direttori di circolo li dirigono nella restante quota del 60%.

Sono tutti elementi che vengono analizzati da un punto di osservazione e raccolta di dati privilegiato e autorevole, e che ancora oggi rappresentano situazioni sensibili e discusse.



Fig. 3. Luogo di nascita degli alunni delle scuole del Quartiere Barca (Ventura, «Incorreggibilmente birboni», cit.)

3. *Annotazioni degli insegnanti*

Questa parte dei registri è destinata a evidenziare le scelte didattiche con le quali gli insegnanti hanno inteso applicare la programmazione sancita dalla normativa nazionale e a prendere nota delle problematiche che ne hanno favorito o penalizzato la realizzazione. Spesso questi aspetti restano in secondo piano e sono soddisfatti con scarso entusiasmo, dando la sensazione di dovere applicare qualche poco gradito adempimento burocratico, tanto che non pochi evitano del tutto questa incombenza. Queste pagine permettono comunque, con la loro vivacità, di rivelare aspetti del carattere dell'insegnante, la sua disposizione alla comprensione o alla rigidità, gli entusiasmi, le frustrazioni, i momenti di sconforto, la percezione dei problemi pratici che si manifestano a scuola e anche di riferire qualche nota di costume. In linea generale, si può osservare un progressivo mutare dell'atteggiamento degli insegnanti, legato anche al ricambio generazionale. In queste annotazioni la componente degli insegnanti mostra una evidente trasformazione nell'atteggiamento, probabilmente non inconsueta anche in altre scuole e in altri contesti: si comincia a intravedere il tentativo di assorbire il disagio della periferia cittadina, anche con un forte impegno a favore della comprensione nei confronti di famiglie e scolari in difficoltà. Del resto, la formazione elementare e media non doveva più realizzarsi con la severa selezione per la creazione di una élite, ma assicurare l'alfabetizzazione di tutti i bambini e un livello minimo di istruzione – superiore a quella elementare – impartita a tutta la popolazione.

Dai dati e dalle testimonianze, riscontrabili nei registri, emergono importanti contributi anche sulla relazione tra scuola e società. Il quartiere popolare Barca, durante il periodo preso in esame, è noto come luogo di immigrazione e spesso di marginalità, tuttavia riesce ad esprimere «energie politiche, culturali e pedagogiche nuove per coniugare la sfida dell'integrazione con il diritto allo studio¹²». Le annotazioni degli insegnanti non riguardano la sola quotidianità della vita scolastica, la realizzazione del programma, o qualche particolare elemento di rilievo dal punto di vista didattico, ma sono quanto meno una combinazione di tutti questi aspetti. Alcuni insegnanti sono autori di note particolarmente incisive e solide nell'ambito della pedagogia e spesso sono proprio coloro che procedono nella carriera, fino a raggiungere cariche dirigenziali, a volte anche acquisendo fama e popolarità nella zona. Tali qualità non sono frequenti e fino almeno agli anni Settanta – quando la programmazione comincia a fare parte del nuovo approccio all'insegnamento – è raro che il registro sia considerato uno strumento di vero e proprio coordinamento didattico. Molti commenti sono comunque legati ai temi che periodicamente rappresentano interessi di particolare importanza per la categoria degli insegnanti: il tempo pieno, i decreti delegati, l'atteggiamento nei confronti della disabilità e del disagio, il dibattito sul libro di testo, la pratica del voto e le possibili alternative per la valutazione degli alunni, l'emergere dei mezzi di comunicazione di massa, anche come nuovi strumenti per la didattica multimediale, la modernità che avanza.

Più spesso, gli insegnanti compilano questa parte del registro allo scopo di raccontare in modo indiretto al direttore o a se stessi le difficoltà, in qualche rara occasione anche le soddisfazioni, che incontrano nella gestione della classe durante le ore di lezione, oppure, più avanti nel tempo, nel rapporto con le famiglie degli alunni. È per questo che le note degli insegnanti rivelano, oltre alle scelte didattiche, tratti del loro carattere e modalità di relazione con i loro interlocutori – in particolare gli alunni e le loro famiglie.

In questa sezione dei registri, attraverso le testimonianze degli insegnanti, si riscontrano poi forme di vero e proprio disagio che caratterizzano questa zona di periferia: il quartiere e i suoi abitanti sono stati all'epoca oggetto di studi sociologici e per un certo periodo anche di vero e proprio biasimo. Accanto agli insegnanti che in questa varietà di atteggiamenti riscontrano la vivacità del mondo moderno e l'energia per volgere in positivo gran parte delle situazioni, anche drammatiche, che incontrano, ne troviamo altri che sono portati a cercare di abbandonare prima possibile ambienti così complicati.

Contemporaneamente all'affermazione di nuovi principi – quelli che permettono l'istituzione della scuola media unica, l'introduzione del tempo pieno, l'inclusione di alunni disabili – e malgrado qualche diffusa esplicita riserva,

¹² M. D'Ascenzo, *Prefazione*, in Ventura, «Incorreggibilmente birboni», cit., p. 9.

comincia a essere meglio rappresentato uno stile di relazione con gli alunni improntato alla condiscendenza, a una risposta comprensiva alle svariate situazioni che pregiudicano la serenità dello studio, alla tolleranza nei confronti delle problematiche, anche disciplinari, che caratterizzano le nuove generazioni di scolari.

Questa sezione del registro, proprio grazie alla ricchezza delle annotazioni, permette di sviluppare una serie di valutazioni e di approfondimenti, collegandosi con un'altra importante fonte storica, costituita dalle testimonianze rilasciate in occasione di interviste personali, a proposito delle quali è il caso di richiamare il lavoro di Lucia Paciaroni sulla scuola elementare marchigiana¹³ oppure il progetto di ricerca a cura del Dipartimento di scienze dell'educazione dell'Università di Bologna riguardante proprio la stessa zona bolognese¹⁴, entrambi condotti con interviste agli insegnanti che esercitavano nel periodo individuato dall'indagine.

Le pagine liberamente compilate dagli insegnanti permettono anche di comprendere in che modo ciascun docente, o ciascun gruppo di docenti in regime di tempo pieno, intenda svolgere il programma stabilito a livello nazionale, applicando principi tali da personalizzare l'attività didattica, utilizzando tutta la discrezionalità consentita dalla stesura dei programmi didattici per la scuola primaria, emanati nel 1955 e validi per tutto il periodo studiato. È opportuno rammentare che il Comune di Bologna fu protagonista di una indimenticabile stagione innovativa nella pedagogia, in particolare nel periodo caratterizzato dalla presenza di Ettore Tarozzi quale assessore (dal 1960 al 1975) e di Bruno Ciari quale direttore didattico per le attività scolastiche comunali (dal 1965 al 1970). La consultazione di questa sezione dei registri permette anche di percepire, oltre allo sforzo istituzionale profuso nella creazione di uno stile didattico locale, l'indirizzo a favore dell'edificazione di nuove scuole, costruite con criteri innovativi in sostituzione dei locali di fortuna dell'immediato dopoguerra, poi integrate da locali privati appositamente sistemati, per fare fronte al rapido incremento della popolazione studentesca.

Anche per la capacità di riferirsi a elementi che ancora oggi rappresentano situazioni sensibili e alimentano una narrazione che può coinvolgere anche un pubblico non accademico – considerata la rilevanza degli anni del periodo scolastico nell'esperienza delle persone – questa fonte mostra una chiara propensione a raccontare la scuola e la società.

¹³ Paciaroni, *Memorie di scuola*, cit.

¹⁴ Dipartimento di Scienze dell'educazione (UniBo), *Luoghi e voci della scuola e dell'educazione nel Quartiere Borgo Panigale Reno*, con interviste consultabili online nel canale Youtube del Dipartimento, URL: <<https://www.youtube.com/watch?v=picm2KRHqLU>> [ultimo accesso 04/01/2024]; cfr. anche CRISMESE – Centro di Ricerca Interdisciplinare sulla Storia e Memoria della Scuola e dell'Educazione, URL <<https://centri.unibo.it/crismese/it/link/memorie-oralii>> [ultimo accesso: 04/01/2024].

Conclusioni

La realizzazione di ricerche basate sull'analisi di dati che possono essere trasmessi anche a non specialisti e anzi l'intenzione di comunicare questi studi alla cittadinanza in un disegno di *Public History*, non possono prescindere da un approccio scientifico alla loro raccolta e interpretazione. È necessario trattare dati complessi, possibilmente cospicui, che devono essere raccolti, selezionati ed elaborati con cura e contestualizzati attraverso il confronto con la situazione amministrativa e giuridica dell'organizzazione scolastica.

Assicurato questo requisito, la ricchezza di dati presenti nei registri, che ho esaminato e ho cercato di riassumere, permette:

- di indirizzare la ricerca verso obiettivi legati alla storia della scuola, alle trasformazioni che nel corso di quegli anni incidono sul modo di insegnare, in un periodo attraversato dalla riforma della scuola media, dal Sessantotto, dall'introduzione del tempo pieno, dai dibattiti sul libro di testo, dai decreti delegati, dall'inclusione scolastica, dall'innovazione didattica;
- di indagare anche sulle caratteristiche dell'ambito nel quale la scuola è collocata, in una prospettiva di storia locale, ricercando attraverso la fonte dei registri la relazione tra scuola e società;
- in definitiva, di approfondire le ricerche in un'ottica di *Public History of Education*¹⁵, condividerle e rendendole utili alla divulgazione anche a favore di un pubblico non necessariamente specializzato nella ricerca e nell'analisi storica, ma interessato agli argomenti che caratterizzano la storia della scuola.

In questo modo si può infatti tendere a «stabilire un forte rapporto tra ricerca accademica e contesto sociale, tra ricerca storica ed esigenze culturali ed educative, sottolineando il ruolo della storia come strumento per comprendere la società attraverso il coinvolgimento attivo della popolazione»¹⁶ ed è possibile, contando su fonti autorevoli e rispettando criteri scientifici, dare seguito a ulteriori percorsi di ricerca, indirizzati a focalizzare l'attenzione sulla partecipazione dei cittadini e volti ad esempio a:

- condividere con le persone che in passato le hanno frequentate, o che vi hanno insegnato, la conoscenza delle prassi che caratterizzavano le scuole, richiamando testimonianze dirette redatte in tempo reale;

¹⁵ Per un inquadramento sulla *Public History of Education* propongo: G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019; G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero, *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022; G. Bandini, *Public History of Education. A Brief Introduction*, Firenze, Firenze University Press, 2023.

¹⁶ Bandini, *Public History of Education*, cit., p. 86 [traduzione mia].

- legare la memorialistica riscontrabile dai registri alle notizie riguardanti le zone dalle quali i bambini, nella gran parte dei casi residenti nelle vicinanze dei plessi scolastici, affluivano in queste scuole;
- incardinare progetti che coinvolgano gli stessi alunni e studenti nello studio della scuola che frequentano oggi, allo scopo di avviare una forma concreta di studio della storia e illustrare i principali cambiamenti che si manifestano tanto nell'istituzione scolastica, quanto nella società della quale essa costituisce una parte assai importante;
- divulgare notizie legate a temi sempre d'impatto sulla cittadinanza, con iniziative pubbliche che contribuiscano a stimolare l'interesse per le zone nelle quali vivono le famiglie degli alunni.

La consultazione dei registri costituisce, infine, una risorsa che permette allo storico di acquisire elementi da legare di volta in volta con nuove analoghe indagini, in grado di rivelare notizie sul funzionamento della scuola e sulla reciproca influenza fra vita quotidiana e normativa nazionale, comprese nell'ambito più generale della contemporanea storia d'Italia, da comunicare alla cittadinanza in termini anche di *Public History*.

Bibliografia

- Ascenzi A., Covato C., Meda J. (eds.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Macerata, eum, 2020.
- Caproni, G., *Registri di classe*, a cura di N. Quarenghi, Garzanti, Milano 2023.
- D'Alessio, M., *La memoria e le carte. Gli archivi e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo. A proposito del recente Convegno nazionale di studi di Matera (4-5 ottobre 2019)*, «History of Education & Children's Literature», 15, 1, 2020, pp. 791-807.
- Madoi, Roberta (ed.), *Tempo di ricostruzione. Il dopoguerra a Milano nei registri della Scuola Stoppani (1945-1950)*, Milano, FrancoAngeli, 2020.
- Meda, J., Badanelli A. M. (eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar, Berlanga de Duero, 14-16 novembre 2011, Macerata, eum, 2013.
- Paciaroni, Lucia, *Memorie di scuola: contributo a una storia delle pratiche didattiche ed educative nelle scuole marchigiane attraverso le testimonianze di maestri e maestre (1945-1985)*, Macerata, eum, 2020.
- Ventura, Alberto, *Incorreggibilmente birboni? La vita nelle scuole elementari del quartiere Barca di Bologna nelle carte degli archivi scolastici (1955-1978)*, Macerata, eum, 2021.

Il patrimonio storico-educativo come fonte per la *Public History of Education*. Tra buone pratiche e nuove prospettive

Il volume raccoglie i saggi presentati durante il terzo Congresso della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE), che si è svolto presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano il 14 e 15 dicembre del 2023. I contributi qui presentati muovono tutti dalla volontà di applicare l'approccio della *Public History* al patrimonio storico-educativo. Il testo si articola in tre sezioni: nella prima sono avanzate riflessioni di carattere teorico e metodologico sul tema, nella seconda sono presentate esperienze didattiche e attività sul territorio, mentre la terza si sofferma sull'analisi e la narrazione delle fonti. Nel loro complesso i contributi avanzano prospettive di analisi, proposte di lavoro, progetti realizzati e da realizzare, che restituiscono uno spaccato estremamente ricco e significativo delle molteplici possibilità di esplorazione, narrazione e restituzione del patrimonio storico-educativo. Il valore aggiunto è dato proprio dalla chiave di lettura della *Public History*, che consente di uscire dai confini angusti dell'Accademia per stabilire un dialogo vivo e partecipe con le diverse anime della società, nell'interesse di una prospettiva di valorizzazione del patrimonio storico-educativo, quanto più possibile ampia e inclusiva.

Anna Ascenzi è professore ordinario di Storia dell'educazione e della letteratura per l'infanzia presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università degli Studi di Macerata. È al suo secondo mandato di presidenza della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE). Ha pubblicato diversi volumi e contributi sulla storia della didattica disciplinare e dei libri di testo, sui processi di costruzione dell'identità nazionale e della cittadinanza tra Otto e Novecento, sulla letteratura giovanile nell'Italia unita e sul patrimonio storico-educativo.

Gianfranco Bandini è professore ordinario di Storia della Pedagogia presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze. È Vicepresidente della SIPSE dal 2021 e autore di numerosi saggi e volumi inerenti alle tematiche pedagogiche ed educative Otto-Novecentesche in chiave storico-sociale, con particolare attenzione alla riflessione metodologico-storiografica e alla documentazione di tipo digitale. Negli ultimi anni ha avviato studi e iniziative sulla *Public History* in ambito educativo e sulle minoranze educative. Dirige, insieme a Stefano Olivero e Pamela Giorgi, la collana *Public history of education, Teorie, esperienze, strumenti*, presso Firenze University Press.

Carla Ghizzoni è professore ordinario di Storia delle istituzioni educative presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Tra i soci fondatori della SIPSE, è autrice di numerosi saggi e monografie attinenti alla storia della scuola e dell'educazione con particolare riferimento alla preparazione culturale e professionale dei maestri fra Otto e Novecento, all'associazionismo professionale degli insegnanti elementari, all'educazione femminile, alla formazione al lavoro, alle iniziative educative promosse dal cattolicesimo fra XIX e XX secolo.



eum edizioni università di macerata

In copertina: illustrazione di Filiberto Scarpelli per *Il Giornalino della Domenica*, Anno V, n. 44, 30 ottobre 1910

ISSN 2723-9314

ISBN 978-88-6056-969-1



9 788860 569691

€ 20,00