

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 intravede 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 formati 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. Quagliarini, *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 colleghe 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 Quagliierini, *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 coorti 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 cespite 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 intrattenuto 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 rodada: 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.