

Tempi duri per la storia. Il contributo della *Public History of Education* alla consapevolezza delle nostre complesse identità¹

Gianfranco Bandini

1. La storia, da *'magistra vitae'* a *'cenerentola'* delle discipline formative

Nell'immaginario collettivo la storia è stata ricordata fino a tempi recenti come *«magistra vitae»*, secondo la classica definizione di Cicerone che ne sintetizza con efficacia le principali caratteristiche: *Historia vero testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis* (M. Tullius Cicero, *De Oratore* 2, 36). Disciplina, quindi, necessaria per formare il cittadino e orientarlo nell'azione presente attraverso una memoria delle gesta dei grandi del passato.

A quella definizione, ancora in epoca moderna, sono stati ispirati i curricula formativi dei rampolli delle dinastie regnanti che, insieme alla retorica e alla scherma, a altre materie, non mancavano mai di presentare lo studio della storia. L'epoca contemporanea, con la nascita dei grandi sistemi nazionali di istruzione, ne ha visto poi l'inserimento nelle materie formative obbligatorie, accentuandone sempre più il legame con la nozione di patria.

¹ Una parte del testo riprende alcune considerazioni presentate alla conferenza annuale di ATEE, Association for Teacher Education in Europe (*Teacher Education in a Changing Global Context*, Bath Spa University, United Kingdom, 14-16 August 2019): G. Bandini, *Why should we use the history of education to deal with the today problems of school? A working proposal*. Il presente testo tiene inoltre conto della discussione che ne è seguita. Un particolare ringraziamento per i commenti puntuali e stimolanti del prof. Nick Mead (Oxford Brookes University, UK).

È importante sottolineare questo forte nesso tra storia e patria, ancora oggi ben visibile nei programmi di insegnamento della materia che mettono al centro la storia del proprio paese e collocano tutto il resto, anche interi continenti come l’Africa o l’Asia, tra le nozioni storiche accessorie, alle quali viene dedicato uno spazio marginale rispetto a quello accordato alla storia nazionale. Nei totalitarismi questo uso strumentale e ideologico della storia è stato particolarmente evidente e rafforzato. Ciò ha implicato, come necessario corollario, la selezione dei contenuti da utilizzare durante il percorso di studi, accordando maggiore enfasi a quelli che si prestano a una visione di sviluppo progressivo della nazione e della sua affermazione nel contesto internazionale (Procacci 2003).

Questo tipo di storia, così legata alle necessità politiche, è entrata in crisi dopo lo shock della Seconda guerra mondiale, ma già prima, soprattutto con la scuola delle *Annales*, la storiografia si era resa conto delle ristrettezze di una ricerca centrata sulle vicende belliche, politiche e economiche, piuttosto che sulla storia della società, analizzata in tutte le sue componenti e nelle sue molteplici interazioni.

La difficoltà della storia a configurarsi come uno strumento per la comprensione della realtà appare oggi particolarmente evidente: basta porre l’attenzione sulla sua presenza, sempre più sporadica, nei curricoli formativi delle professioni destinate alla preparazione dei futuri insegnanti (anche se la stessa considerazione può valere anche per la figura del dirigente scolastico). Appare qui un paradosso che deriva dai problemi sopra accennati e che si riassume nella ambigua caratterizzazione odierna della disciplina: ritenuta utile per una formazione generale (al pari della lingua madre o della geografia), ma di scarso rilievo quando si passa alla formazione specialistica, quella che si confronta con le sfide attuali che il contesto professionale pone. Se analizziamo i variegati percorsi europei di formazione alla professione docente ci accorgiamo che la storia è una disciplina in declino, anche se mantiene alcune particolari posizioni, in particolare nella tipologia più dettagliata di storia dell’educazione o della scuola. Ma non appena viene superato il periodo della formazione universitaria di base, ecco che le discipline storiche scompaiono: non sono prese in considerazione nei processi di reclutamento del personale docente e in genere non fanno parte dei processi di formazione del personale in servizio, salvo ovviamente per i docenti di storia (per un ampio quadro della crisi della storia, cfr. Ottaviano 2017).

L’attuale situazione delle discipline storiche (e non solo della specialistica storia dell’educazione) credo che possa essere interpretata facendo riferimento a alcuni fattori principali che in gran parte la caratterizzano.

Il primo è dovuto al cambiamento, sempre più forte nel Novecento, che spinge le società avanzate a privilegiare l’area STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*), centro motore dei processi di globalizzazione e fonte di innumerevoli modifiche sociali e economiche, man mano sempre più accentuate e rapide. Il ‘presentismo’ della cultura, in particolare nella cultura di massa e digitale, è un corollario di questa grande mutazione sociale e delle attese che vengono riposte in alcune aree della conoscenza piuttosto che in altre. Detto in altri termini: le cosiddette *soft sciences*, non solo la storia quindi, hanno uno

spazio di manovra sempre più limitato rispetto alle *hard sciences*. Per quanto ci siano segnali di superamento di questa rigida distinzione e il riconoscimento di un urgente bisogno di integrazione tra i saperi, sono le discipline umanistiche che appaiono fortemente pressate a ridefinire i propri compiti e le relazioni con le altre aree di ricerca: un esempio interessante sono le *Digital Humanities* che si pongono in raccordo tra discipline classiche e tecnologie elettroniche (ma che ancora in Italia non hanno un riconoscimento in termini di settori scientifico disciplinare).

Il secondo fattore che dobbiamo prendere in considerazione è interno alla disciplina storica, alle sue derive nazionalistiche, al suo legame con esigenze ideologiche di varia natura (soprattutto quando si parla di storia insegnata a scuola). La storia nazionalistica, eurocentrica, costruita intorno all'asse interpretativo politico-economico, ha mostrato tutta la sua debolezza nei confronti di un mondo che ha visto, nel giro di pochi decenni, il declino degli stati nazione, i flussi migratori, la crisi ambientale, le ondate della globalizzazione, l'emergere del terrorismo internazionale (per fare riferimento soltanto ad alcuni dei più grandi processi di cambiamento ancora in corso). Il Novecento, giustamente denominato «età degli estremi» da Eric Hobsbawm, ha scompaginato le carte della storia e ha innescato dei processi di cambiamento che si caratterizzano per la discontinuità rispetto al passato. Nell'immaginario collettivo ciò viene frequentemente interpretato con la domanda: cosa possiamo imparare dalla storia se tutto è irrimediabilmente cambiato?

Un terzo fattore è legato all'avvento del mondo digitale, soprattutto con le sue più recenti e forti innovazioni nel secolo attuale, che ha innescato dei processi trasformativi di enorme portata, con una commistione sempre più marcata tra attività biologiche (fisiche) e elettroniche (virtuali), al punto da non poter più agevolmente distinguere i due campi (Floridi 2015). In questo contesto attuale, così diverso da quello sperimentato dalle generazioni precedenti, «i media hanno eroso il ponte che univa la storiografia al senso comune della storia» (Raveduto 2020, p. 217): il rapporto tra cultura specialistica e cultura popolare, un tempo scandito da una serie di attività consolidate (libri divulgativi, conferenze, corsi di aggiornamento, trasmissioni televisive, ecc.), ha lasciato il posto a processi di disintermediazione che hanno stabilito dei rapporti diversi tra storia e pubblico. Il nuovo contesto digitale non ha visto come protagonisti i soggetti tradizionali – partiti, chiese, scuole, storici accademici – ma un grande numero di creatori di contenuti che ha generato una nuova e inedita canalizzazione di interessi sul passato, non senza alcune vistose problematiche, prontamente denunciate dagli storici (Lacriola 2020).

C'è inoltre 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 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 se 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)?

2. La storia non è più la stessa: mutazioni e innovazioni, recenti e in corso

La storia accademica (ma non solo questa, come vedremo meglio tra poco) non è rimasta uguale a se stessa e ha modificato, in alcuni casi anche radicalmente, i propri strumenti, le proprie fonti di informazione, i paradigmi generali di interpretazione. Per affrontare la questione ci riferiremo a un caso specifico ma illuminante per molte altre situazioni, quello del ruolo della formazione storica per gli insegnanti, in particolare nella fase iniziale del loro curriculum formativo.

Se, infatti, la storia tradizionale è stata sempre più emarginata dai contesti specializzati di formazione degli insegnanti, dobbiamo chiederci se la stessa esclusione (o scarsa considerazione) è giustificata nei confronti dei nuovi modi di fare storia che sono emersi nel Novecento. La domanda che ci possiamo porre non riguarda l'utilizzo della storia come componente della cultura generale di uno studente o di un futuro professionista della formazione; riguarda, piuttosto, l'utilizzo della storia come uno strumento di comprensione della realtà, come una serie di conoscenze e competenze utili per affrontare le sfide attuali della professione docente. E di farlo con competenza critica.

Per sostenere questa 'pretesa' – e far uscire la storia dal limbo delle materie poco utili e facilmente sacrificabili a favore di altre – occorre dare uno sguardo

ai cambiamenti della disciplina. Il primo è già stato accennato: la storiografia annalistica è stato il primo grande processo che ha spostato l'interesse primario degli storici sulla problematizzazione del passato, anche attraverso il ricorso a fonti di tipo diverso da quelle documentali scritte, utilizzando ogni traccia interpretabile, da quelle monumentali e architettoniche a quelle fotografiche e cinematografiche. L'abbandono della preponderante attenzione per gli eventi politici e economici ha introdotto nuove tematiche di forte e ancora attuale interesse: la vita quotidiana delle popolazioni, l'immaginario collettivo, la storia dei sentimenti, del corpo, della sessualità e via dicendo.

Senza alcuna pretesa di esaustività, ma concentrandoci soltanto sulle tendenze storiografiche più utili ai nostri fini, non bisogna dimenticare di citare la nascita di nuovi filoni di ricerca che si sono resi autonomi in virtù del loro specifico oggetto di ricerca. Di particolare interesse sono la storia dell'educazione, la storia dell'infanzia, della scuola e della didattica, intesa come storia delle materie di insegnamento. Più in generale, al di là del mondo della formazione, occorre dire che, soprattutto negli ultimi quaranta anni, i saperi storici hanno vissuto dibattiti intensi che ne hanno arricchito il bagaglio metodologico e hanno visto l'emersione anche di nuovi paradigmi del fare storia (per un panorama aggiornato cfr. Sorba, Mazzini 2021). Queste svolte (linguistiche, concettuali, teoriche) sono avvenute in ambienti comunicativi ristretti e probabilmente hanno paradossalmente contribuito a confermare nell'immaginario collettivo l'idea del declino della storia e della sua vitalità.

Dal punto di vista concettuale non è così, perché oggi effettivamente ci troviamo alle prese con saperi storici più sofisticati e plurimi, che costituiscono un reale arricchimento culturale. Tuttavia, nessuno di questi paradigmi è riuscito a stabilire un nuovo patto di fiducia tra storici e pubblico, a contrastare il divario comunicativo che si è allargato nel tempo e che altri soggetti hanno colmato sfruttando le mille opportunità del contesto digitale. A questo punto può essere molto semplice mettersi a criticare questo nuovo territorio di informazioni e relazioni, dove prevale una immagine molto nazionale e tradizionale della storia, per certi versi antiquata e statica, con una prevalenza di narrazioni a sfondo memorialistico e tante curiosità su specifici eventi. Una sorta di applicazione della classica legge di Gresham perché «la moneta cattiva scaccia quella buona».

Qui si sostiene, invece, che ciò che accade in rete sia un sintomo evidente, il più evidente in assoluto, del perdurante scollamento tra storici e società; e che l'approccio della *Public History* sia l'unico che si è posto, fin dai suoi inizi, il problema di costruire dei nuovi ponti comunicativi che al contempo consentissero di trovare dei concreti sbocchi lavorativi fuori dall'accademia per gli studiosi del settore. Oggi, come allora, la *Public History* rappresenta una risposta alla crisi del rapporto società-storia, perché non si sofferma sulla critica concettuale, ma tematizza questa crisi e offre degli strumenti per affrontarla.

L'obiettivo di fondo è stabilire una forte relazione tra ricerca accademica e contesto sociale, tra ricerca storica e bisogni culturali e formativi, enfatizzando il ruolo della storia come strumento di comprensione della società attraverso il coinvolgimento attivo della popolazione. Non si tratta, quindi, di divulgare le

ricerche storiche a un pubblico di non specialisti, generico e interessato solo per curiosità alle vicende storiche attraverso la classica forma della divulgazione-disseminazione. Si tratta, piuttosto, di far sì che la società venga messa in grado di utilizzare gli strumenti di comprensione storica intesi come elementi fondanti di una cittadinanza attiva. Se il forte afflato democratico (e le numerose valenze educative, a volte trascurate) della *Public History* sono ben presenti già ai suoi esordi, negli Stati Uniti degli anni Settanta del Novecento, solo recentemente c'è stato un interesse europeo che si è concretizzato nella nascita in Italia della prima associazione, l'AIPH: nel 2016, a seguito dell'iniziativa della Giunta centrale per gli studi storici e della International Federation of Public History si è formato il Comitato Costituente; nel 2017 si è effettivamente costituita l'Associazione Italiana di *Public History* (Noiret 2019).

Definire cos'è la *Public History* può essere un compito difficile, se non defaticante. Se ci riferiamo al momento iniziale possiamo ritrovare alcune definizioni che sono nate per contrasto con la cultura accademica tradizionale, della quale si rilevavano molte criticità; se invece proseguiamo nell'analisi della storiografia successiva ci accorgiamo che alcuni punti si sono consolidati, rendendo il quadro molto più stabile e autorevole. In primo luogo occorre ribadire che il *public historian* è uno storico a tutti gli effetti che ha quindi a cuore il rigore metodologico e l'accuratezza della documentazione, aspetti sui quali non sono mancate voci critiche. Anzi, è proprio perché si inserisce appieno nel canone storiografico, in una delle sue sfaccettature di significato, che può proporsi al pubblico e rivendicare un suo ruolo originale e specifico. Nel corso del tempo, dagli intenti definitivi e assiomatici siamo passati a un approccio esplicativo sempre più pragmatico: il problema definitorio si è così spostato dal livello teorico a quello operativo, alla descrizione e all'analisi delle attività sul campo dei *public historians*, su ciò che concretamente fanno, sulla loro volontà di lavorare in questo campo e di definirsi tali. Secondo la definizione del National Council on Public History:

public history describes the many and diverse ways in which history is put to work in the world. In this sense, it is history that is applied to real-world issues. In fact, applied history was a term used synonymously and interchangeably with public history for a number of years (The National Council on Public History s.d.).

L'ansia definitoria è venuta meno e i presunti difetti della definizione teorica sono diventati una sua caratteristica evolutiva. La *Public History*, soprattutto con la sua espansione internazionale, si sta configurando come un termine ombrello, che accoglie la varietà degli approcci e le peculiarità nazionali e internazionali. Ed è proprio questa caratteristica di fluidità che ha reso la *Public History* così adatta all'impegno nel contesto digitale. Il *digital turn* ha infatti evidenziato gli aspetti di fondo del suo approccio, al punto da configurarsi oggi come il campo di maggior sviluppo (anche se non necessariamente come esclusivamente digitale; Noiret 2018; Noiret, Tebeau and Zaagsma 2022).

Nelle molteplici esperienze, con vari pubblici e istituzioni (in primo luogo i musei, gli archivi, le istituzioni e le associazioni storiche, le amministrazioni locali), possiamo notare che viene sempre rotto lo schema comunicativo classico,

che prevede una completa asimmetria tra lo storico e il suo pubblico (Wojdon and Wiśniewska 2021). C'è un interesse crescente per trovare le migliori modalità affinché il pubblico possa partecipare alle attività storiche, siano esse di conservazione, ricerca o creazione delle fonti (come nel caso della storia orale), di recupero di tradizioni e eventi, di costruzione di risorse digitali, di raccolta di memorie collettive e identitarie, di elaborazione di attività didattiche al di là dei muri della classe.

Tutto ciò espone a dei possibili rischi perché lo storico si trova in relazione con le richieste del mercato, dei desideri dei committenti che possono portare a delle perdite di autonomia. Ma non c'è dubbio che esista la richiesta del lavoro storico nella società e che qualcuno, in ogni caso, risponderà a questi bisogni, che siano i *public historians* oppure altri. In questo senso buttarsi nell'arena delle richieste contemporanee, sporcarsi le mani pur con i rischi di una storia usata a fini politici e ideologici, è un'operazione importante, che vale la pena di compiere per rompere l'isolamento della ricerca storica e consolidarla nel suo ruolo pubblico, di utilità sociale. Da questo punto di vista è interessante notare che il concetto di *Public History* è oggi sostanzialmente sovrapposto a quello di *applied history* per quanto nati in tempi diversi e con alcuni tratti differenziali che possono essere identificati (la disambiguazione tra i due termini è molto interessante: cfr. Giuliani 2017).

L'attenzione allo specifico pubblico da coinvolgere non si caratterizza soltanto per una postura comunicativa che adatta il messaggio al destinatario, ma per la ricerca costante di esperienze di coinvolgimento, partecipazione, collaborazione. Per quanto nelle esperienze concrete ci siano molti possibili livelli di coinvolgimento del pubblico, la collaborazione tra tutti i soggetti è diventato un elemento costante e distintivo: lavorare in modo collaborativo significa cercare di fare storia 'con', e non soltanto 'per' i soggetti interessati. Questo cruccio costante è arrivato anche a proposte teoriche di notevole interesse, suggerendo il concetto di «shared authority» (Frisch 1990). La tematica si colloca nell'intersecazione, e sovrapposizione, tra *Oral History* e *Public History*: la raccolta delle testimonianze e la costruzione di archivi digitali che raccolgono le memorie di comunità rappresentano un campo di applicazione estremamente interessante che cerca costantemente di democratizzare la storia, con un approccio collaborativo e attivo di tutti i soggetti, sia a livello pratico che a livello intellettuale. La co-costruzione di conoscenza apporta, in questo modo, dei nuovi contributi alla ricerca storica, ma contemporaneamente fa sì che siano elaborati dei personali significati della narrazione storica, mescolando di fatto memoria e storia, accogliendone le reciproche influenze.

Merita, a questo punto, accennare a una questione che ci consente di collocare l'utilizzo dei saperi storici, nella forma sopra indicata, all'interno di un contesto più ampio e di grande interesse. La *Public History*, infatti, può essere vista come uno specifico modello di *Citizen Science* ed anche come il suo più interessante e raffinato esempio nel campo disciplinare della storia. Negli ultimi anni il concetto di *Citizen Science* ha consentito di focalizzare l'attenzione sull'importanza di una scienza aperta e partecipata dai cittadini. Il sempre maggiore grado di istruzione della società ha abbassato le barriere tra scienza accademica e sapere

popolare; ha reso più forte la necessità di creare dei momenti di collaborazione ai progetti di ricerca, anche nella forma del volontariato e perfino del sostegno economico diffuso (attraverso le piattaforme online di *crowdfunding*). In alcuni casi ci si è resi conto con chiarezza che la mancanza di canali comunicativi ha danneggiato l'intera società, promuovendo di fatto dei comportamenti che hanno diminuito il benessere pubblico. Si pensi alle tensioni ricorrenti nei confronti delle vaccinazioni e al ruolo che le *fake news* hanno svolto sostituendosi di fatto alla conoscenza scientifica.

Parlare di *Citizen Science* significa promuovere lo sviluppo della ricerca verso il modello della *Open Science*: i due aspetti – il ruolo della società e l'apertura dei processi di ricerca – sono infatti del tutto complementari e si sostengono a vicenda. La *Public History*, da questo punto di vista, è stata un vero e proprio antesignano di entrambi i concetti, soprattutto per la sua istanza democratica e partecipativa. La sua versione digitale, in particolar modo, si è dimostrata adatta a implementare il modello di scienza aperta che l'unione europea ha tra i suoi obiettivi. Come indicato dal progetto Foster, ciò implica l'adozione del modello comunicativo Open Access, che comprende *open science policies*, *open science tools*, *open data* (Foster Plus 2017-2019).

3. Aree di intervento in ambito scolastico e educativo

Prima di indicare alcune specifiche aree di intervento in ambito educativo, è bene precisare alcune questioni che ci permettono di chiarire quale sia il contributo della *Public History*, senza relegarlo (come alcune voci critiche fanno) ai soli aspetti comunicativi.

In primo luogo dobbiamo considerare che all'interno della *Public History* esistono delle esperienze assai diversificate e che l'insieme di queste esperienze, multiculturali e multilinguistiche, ha contorni sfumati. Ciò significa che le istanze collaborative e partecipative (fino al limite della co-costruzione della conoscenza storica), ossia il tratto più distintivo della *Public History*, possono presentarsi in forme minimali oppure costituire il nucleo centrale di un progetto, secondo un ampio arco di possibilità, con molti gradini intermedi.

Da un altro punto di vista, si può inoltre affermare che esistono delle esperienze che non presentano se stesse come attività di *Public History*, anche se ne hanno alcune caratteristiche. Riflettere su questo aspetto è utile perché la mancata consapevolezza non è necessariamente associata a una scarsa efficacia. Ci sono, ad esempio, degli interessanti esempi di comunicazione storica e storico-filosofica che non perseguono finalità di *Public History*, ma ne hanno comunque alcune caratteristiche, involontarie e non perfino contestate, che portano a un forte coinvolgimento del pubblico e anche a un suo ruolo attivo (cfr. Barbero 2020-2021, 2020-2022, Saudino 2013-2022).

Pur limitandoci a incrociare solo i due aspetti basilari ricordati – presenza/assenza di istanze collaborative e consapevolezza dell'esperienza storica – possiamo notare che i risultati possibili stanno in molte e diverse combinazioni. Ciò significa che la *Public History* può configurarsi come un vero e proprio paradigma della ricerca storica in tutti quei casi in cui produce un nuovo sapere

storico, originale e che si colloca all'interno della storiografia con una sua specificità (si pensi, in modo particolare al ricordato incrocio con la storia orale); ma ci saranno altri casi nei quali apparirà prevalente una istanza comunicativa che produrrà dei nuovi significati storici che saranno tali solo per i pubblici coinvolti, per la loro personale ricerca di significato, e non costituiranno di per sé un arricchimento storiografico.

A questo proposito l'idea di utilizzare la «public history as a source of social empowerment for underrepresented groups» – e più in generale per le esigenze di pubblici specifici – si dimostra particolarmente interessante e attuale (Cauvin 2016, p. 232-238). Se il *public historian* si mette a disposizione dei bisogni formativi di specifici soggetti, ad esempio i docenti o gli assistenti sociali, ciò porta alla produzione e condivisione di sapere storico, ad un aumento della consapevolezza dei propri comportamenti professionali, alla generazione di significati che erano prima inesistenti o latenti per i soggetti coinvolti. In tutti questi casi possono inoltre emergere delle questioni che lo storico non aveva messo in conto o aveva addirittura deliberatamente escluso dal piano della sua ricerca. Sono queste le situazioni nelle quali, ad esempio, il corpo a corpo con le fonti fornisce un nuovo impulso al lavoro storico, quando retroagisce sulla ricerca e sull'ipotesi di lavoro iniziale. Ce lo dice con grande chiarezza Alessandro Portelli quando ricorda alcuni aspetti del lavoro sul campo per il volume *L'ordine è già stato eseguito* (Portelli 1999):

Per fortuna, seguendo un antico consiglio di Gianni Bosio, pur considerando chiusa l'intervista, avevo lasciato acceso il registratore: l'arte dell'ascolto si manifesta anche nel non dire all'intervistata, con il semplice gesto di spegnere, che da ora in avanti quello che dirà non ci interessa più. Il tema imprevisto delle molestie *ha fatto così irruzione* nella mia ricerca, e ho avuto modo di verificarlo in seguito anche in altre interviste. Nessuno ne aveva parlato prima, e loro stesse non ne avevano mai parlato che fra loro, per due ragioni: la prima è che fino a tempi molto recenti né gli storici né le narratrici stesse ritenevano che questa dimensione così intima potesse costituire materia di rilevanza storiografica; in secondo luogo, perché nessuno glielo aveva mai chiesto o ci aveva fatto caso (Portelli 2014, corsivo aggiunto, p. 1).

In conclusione, quanto detto ci porta a considerare l'ambito educativo come uno dei settori più interessanti per un approccio di *Public History*, che amplia il territorio di azione ben oltre i confini della didattica, pur rinnovata, dell'insegnamento della storia, per farne uno strumento intellettuale di uso generale, rivolto a molti pubblici (Bandini, Oliviero 2019).

Da qui è nata l'idea di scrivere, insieme a tutte le persone interessate, un *Manifesto della Public History of Education* (AIPH 2020) che si è poi costituito come gruppo di lavoro AIPH². Una carta di intenti per lavorare nel settore edu-

² Gruppo di lavoro sulla *Public History of Education*, 2020: <<https://aiph.hypotheses.org/il-gruppo-di-lavoro-sulla-public-history-of-education>> (2022-08-30).

cativo (e in particolare scolastico), a partire dal Manifesto della *Public History* (AIPH 2018). Rinviando al documento in appendice per una esposizione più dettagliata e completa, qui preme sottolineare il grande potenziale di innovazione di questo approccio, soprattutto in tre ambiti, non tutti ancora adeguatamente esplorati: 1) la didattica della storia; 2) la didattica degli insegnamenti di carattere trasversale (si pensi all'educazione civica, all'educazione interculturale e interreligiosa, ecc.); 3) le attività formative legate al territorio e al patrimonio materiale e immateriale della comunità.

Quest'ultima area di intervento può addirittura diventare una vera e propria forma di mediazione sociale, di dialogo tra comunità diverse che abitano gli stessi luoghi e frequentano le stesse istituzioni formative. Queste ultime, infatti, sono le più esposte all'emersione dei conflitti, alla contrapposizione etnica e identitaria, per esempio. In queste situazioni, la didattica da sola non riesce a gestire bene le dinamiche delle molteplici componenti sociali. Qui può intervenire, allora, la vocazione comunitaria, inclusiva e aperta della *Public History*, volta a porre in reciproca relazione soggetti, enti e territori, per contribuire alla creazione di una coscienza personale, comunitaria, locale che sia storica e quindi più solidamente condivisa. Un modo particolarmente efficace di concepire il passato come strumento critico per affrontare le problematiche del presente.

Infine, occorre aggiungere che il paradigma della *Public History* si presta assai bene – e meglio di qualsiasi altro paradigma storico – a essere utilizzato con pubblici specializzati, come quelli costituiti dagli insegnanti, dai dirigenti scolastici, dagli assistenti sociali (e più in generale tutti i professionisti delle professioni educative e di cura). Con tutti i soggetti coinvolti, infatti, è possibile costruire dei percorsi di comprensione delle dimensioni nascoste della professione: acquisire la consapevolezza del proprio ruolo nel passato significa individuarne le caratteristiche ancora attive e in movimento, sebbene non sempre evidenti (Green 2018). Allo stesso tempo, significa rendersi conto che i processi sono sempre in corso e possono dare esiti non scontati, anche del tutto diversi da quelli desiderati. La percezione della dinamicità del proprio ruolo professionale, e delle innumerevoli pressioni alle quali è sottoposto, è una acquisizione fondamentale perché consente di uscire dalla errata percezione della 'naturalità' dei nostri comportamenti, come ad esempio nella professione docente: assegnare i voti, tenere i bambini per ore seduti a un banco, scrivere alla lavagna, assegnare compiti per le vacanze, punire o premiare, far recitare una preghiera o un inno nazionale, tutto ciò è frutto di una lunga elaborazione storico-sociale dove niente è frutto del caso o della natura.

Riferimenti bibliografici

- Bandini, Gianfranco, e Oliviero Stefano, a cura di. 2019. *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: Firenze University Press.
- Barbero, Alessandro. 2020-2021. "Alessandro Barbero - La Storia siamo Noi". <https://www.youtube.com/channel/UCOhGI4NRM_19FWiANhWvdzQ> (2022-08-30).

- Barbero, Alessandro. 2020-2022. "Alessandro Barbero Fan Channel". Canale YouTube. <<https://www.youtube.com/channel/UCuEll-bc5N6ziqDJan7MwQ>> (2022-08-30).
- Cauvin, Thomas. 2016. *Public History. A Textbook of Practice*. Abingdon: Routledge.
- Florida, Luciano. 2015. *The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era*. New York: Springer Nature.
- FOSTER Plus. 2017-2019. "Fostering the practical implementation of Open Science in Horizon 2020 and beyond". <<https://www.fosteropenscience.eu>> (2022-08-30).
- Frisch, Michael. 1990. *A shared authority: Essays on the craft and meaning of oral and public history*. Albany: Suny Press.
- Giuliani, Benedetta. 2017. "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. <http://www.studistorici.com/2017/12/29/giuliani_numero_32/> (2022-08-30).
- Green, Alix. 2018. "Professional Identity and the Public Purposes of History." In *Public History and School*, edited by Demantowsky, Marko, 175-86. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Lacriola, Daniele. 2020. "La storia sul Tubo. Esperienze e progetti di Public History su YouTube." In *La storia liberata. Nuovi sentieri di ricerca*, a cura di Paolo Bertella Farnetti e Cecilia Dau Novelli, 177-96. Milano-Udine: Mimesis.
- MacAskill, Kenny. 2020. "Black Lives Matter: I support the movement but Edinburgh University is wrong about David Hume." *The Scotsman*, 16th September, 2020. <<https://www.scotsman.com/news/opinion/columnists/black-lives-matter-i-support-movement-edinburgh-university-wrong-about-david-hume-kenny-macaskill-2973915>> (2022-08-30).
- AIPH, Associazione Italiana di Public History. 2018. "Manifesto della *Public History* italiana." <<https://aiph.hypotheses.org/files/2020/12/Manifesto-della-Public-History-italiana-1.pdf>> (2022-08-30).
- AIPH, Associazione Italiana di Public History. 2020. "Manifesto della *Public History of Education*." <https://aiph.hypotheses.org/files/2021/01/Manifesto_PhofEducation_versione_04-01-21-def.pdf> (2022-08-30).
- Saudino, Matteo. 2013-2022. "Matteo Saudino – BarbaSophia". Canale YouTube. <<https://www.youtube.com/c/MatteoSaudino>> (2022-08-30).
- Mazzini, Federico, e Carlotta Sorba. 2021. *La svolta culturale: Come è cambiata la pratica storiografica*. Roma-Bari: Laterza.
- Noiret, Serge, Mark Tebeau, and Gerben Zaagsma. 2022. *Handbook of Digital Public History*, Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Noiret, Serge. 2019. "An Overview of Public History in Italy: No Longer A Field Without a Name." *International Public History* 2, 1.
- Noiret, Serge. 2018. "Digital Public History." In *A Companion to Public History*, edited by David Dean, 111-24. Madlen, MA: Wiley-Blackwell.
- Ottaviano, Chiara. 2017. "La 'crisi della storia' e la Public History." *RiMe. Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea* 1, 1: 41-56.
- Portelli, Alessandro. 2014 *Un lavoro di relazione. Osservazioni sulla storia orale*, aprile 2014. <<https://www.aisoitalia.org/wp-content/uploads/2014/04/Alessandro-Portelli-Storia-orale-un-lavoro-di-relazione.pdf>> (2022-08-30).
- Portelli, Alessandro. 1999. *L'ordine è già stato eseguito: Roma, le Fosse Ardeatine, la memoria*. Roma: Donzelli.
- Procacci, Giuliano. 2003. *La memoria controversa: revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*. Cagliari: AM&D.

- Ravveduto, Marcello. 2020. "Il passato senza storia: il presente continuo nella società dell'iperstoria." In *La storia liberata. Nuovi sentieri di ricerca*, a cura di Paolo Bertella Farnetti, e Cecilia Dau Novelli, 217-33. Milano-Udine: Mimesis.
- NCPH, The National Council on Public History. s.d. "What is Public History? About the field." <<https://ncph.org/what-is-public-history/about-the-field>> (2022-08-30).
- West, Cornel, and Jeremy Tate. 2021. "Howard University's removal of classic is a spiritual catastrophe." *The Washington Post*, April 19, 2021, <https://www.washingtonpost.com/opinions/2021/04/19/cornel-west-howard-classics/>. (2022-08-30).
- Wojdon, Joanna, and Wiśniewska, Dorota, edited by. 2021. *Public in Public History*. New York: Routledge.

Appendice
 Manifesto della *Public History of Education*³

Un percorso collaborativo per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale nell'ambito educativo

1. Adesione agli ideali e agli obiettivi della *Public History*

Le singole persone, gli enti e le associazioni firmatarie di questo Manifesto esprimono la loro convinta adesione al *Manifesto della Public History Italiana*, presentato dall'Associazione Italiana di *Public History* in occasione della Conferenza regionale della *Public History* in Piemonte, il 7 maggio 2018, e successivamente approvato nel corso dell'Assemblea di Pisa del 14 giugno 2018.

2. Ricerca storico-educativa e bisogni sociali

Il mondo della ricerca educativa e storico-educativa è sempre stato un crocevia di più aree disciplinari e di molte tematiche interconnesse. Inoltre, soprattutto nel settore della didattica e della pedagogia speciale, sono state svolte molte esperienze che oggi possiamo definire come pratiche di *Public History*, seguendo il paradigma della *ricerca azione partecipata*: una modalità di ricerca che per l'ambito pedagogico è stato il motivo privilegiato di contatto con il territorio, di costruzione di un rapporto di collaborazione e formazione soprattutto con le scuole, i musei, gli attori associativi e gli enti territoriali.

Ieri come oggi, sono i bisogni sociali, soprattutto di carattere formativo, che devono essere posti al centro delle preoccupazioni del *public historian*, in modo da avviare un ciclo virtuoso di collaborazione tra tutti i soggetti interessati. I saperi storici, e in particolare storico-educativi, possono infatti svolgere una importante funzione culturale. In particolare, possono contribuire efficacemente alla decostruzione dei pregiudizi, all'inclusione sociale, a comprendere le dimensioni nascoste delle professioni educative e di cura, a uscire dalla errata percezione della 'naturalità' dei nostri comportamenti personali e professionali.

³ Data di pubblicazione online 22 febbraio 2020. Cfr. Gruppo di lavoro sulla *Public History of Education*, <<https://aiph.hypotheses.org/il-gruppo-di-lavoro-sulla-public-history-of-education>> (AIPH 2020). Composizione del gruppo di lavoro dell'Associazione Italiana di *Public History*: Gianfranco Bandini (coordinatore), Stefano Bartolini, Caterina Benelli, Raffaella Biscioni, Agostino Bistarelli, Luca Bravi, Silvia Cantelli, Anna Cascone, Pietro Causarano, Pietro Finelli, Pamela Giorgi, Stefano Oliviero, Enrica Salvatori, Luca Salvini, Luigi Tomassini. Con il sostegno di: CIRSE (Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa), Centro Nazionale di Ricerche e Studi Autobiografici "Athe Gracci", Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università di Firenze, INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa), Istituto Ernesto de Martino, LABCD (Laboratorio interdipartimentale di Cultura digitale), Laboratorio *Public History of Education*, LUA (Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari).

3. Nove tesi per costruire la *Public History of Education*

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

La storia è uno strumento di conoscenza intellettuale che non può essere riservato soltanto a un gruppo di specialisti. Ne deriva che occorre mettere sempre più in contatto il mondo delle esperienze con quello della ricerca accademica e non, sottolineando la necessità di un incontro, di una relazione culturale che consenta di valorizzare la conoscenza storica, mantenendo elevati standard di qualità della ricerca in contesti comunicativi e dialogici aperti a un vasto pubblico, oppure a pubblici specifici, soprattutto nei contesti delle professioni educative e di cura.

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

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

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

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

Nel campo delle professioni educative (e di cura) è possibile fornire un contributo specifico alla acquisizione di competenze fondamentali per migliorare le attività professionali, per lavorare in direzione del «superiore interesse del bambino», concetto chiave della cultura contemporanea dell'infanzia⁴. La conoscenza storica, in questo senso, non è un orpello intellettuale (che solo alcuni ceti sociali possono permettersi), ma qualcosa di concretamente utile, che serve

⁴ Art. 3, Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite a New York il 20 novembre 1989, ratificata dall'Italia nel 1991 (Legge 27 maggio 1991, n. 176, Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo).

a effettuare delle scelte consapevoli, mettendo in prospettiva e contestualizzando nel tempo e nello spazio dinamiche culturali e istituzionali.

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

Le attività didattiche, in particolare quelle rivolte allo studio della storia e della geografia, hanno un rapporto privilegiato con il territorio che può essere enfatizzato proprio da un approccio di *Public History*. In questo senso la didattica, uscendo dai confini dell'aula, può aspirare non solo a migliorare gli apprendimenti, come è ovvio, ma anche a promuovere dei cambiamenti condivisi e partecipati nella comunità locale.

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

La riflessività è una importante competenza della formazione dei docenti e può essere grandemente arricchita dalla consapevolezza storica. Consente di osservare i processi odierni di insegnamento e apprendimento non in maniera parcellizzata, ma all'interno del percorso storico (spesso molto lungo) che li ha costituiti e resi dominanti rispetto a altri che sono stati teorizzati e praticati. In questo senso l'approccio storico è uno strumento di grande utilità per favorire l'esercizio e la cura della riflessività.

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

Negli ultimi anni i cambiamenti tecnologici ci hanno introdotto in una nuova e diversa era storica. Scegliere una modalità aperta nella comunicazione digitale significa realizzare degli spazi di *Public History* di grande importanza, a partire dalla semplice messa a disposizione delle fonti storiche, fra le quali occorre sottolineare il peculiare ruolo delle immagini fotografiche. Se la cultura è un bene primario dell'umanità, proprio come l'acqua e l'aria, allora il contesto digitale deve essere inteso come indispensabile piattaforma di scambio dei saperi e relazione tra i soggetti.

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

Il mondo dell'educazione ha tematizzato da tempo e spesso ha intrattenuto degli importanti rapporti con gli istituti culturali sul territorio. Basti ricordare i legami con il sistema museale che ha visto la creazione di sezioni didattiche nei musei

dedicate in modo esclusivo al rapporto formativo con il pubblico, e in particolare con quello delle scuole. Le istituzioni sul territorio, insieme all'università e in modo assolutamente paritario, sono l'infrastruttura culturale che è necessaria alla *Public History* per svilupparsi, radicarsi nel tessuto sociale e per dialogare con le comunità.

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

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

9) *La Public History ha un rapporto privilegiato con la comunità e il suo territorio per quanto riguarda la valorizzazione e 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 materiale⁵ (per esempio, i musei dell'educazione e gli istituti scolastici 'storici' con i loro reperti e archivi) che immateriale⁶ (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'⁷, 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 culturale⁸, contribuire in modo importante alla educazione in senso lato delle giovani generazioni e alla educazione continua di quelle meno giovani.

⁵ Convenzione sul Patrimonio Culturale e Naturale Mondiale, firmata a Parigi nel novembre 1972 e ratificata in Italia con legge del 6 aprile 1977, n. 184.

⁶ Convenzione per la Salvaguardia del Patrimonio Culturale Immateriale, adottata a Parigi il 17 ottobre 2003 dalla XXXII sessione della Conferenza generale dell'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura (UNESCO), ratificata dall'Italia con legge 27 settembre 2007, n. 167.

⁷ Art. 2, 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.

⁸ Convenzione sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali, Parigi 20 ottobre 2005, ratificata dall'Italia con Legge 19 febbraio 2007, n. 19.