

A photograph of several young people sitting on wooden steps. They are dressed in casual, contemporary clothing like jeans, t-shirts, and scarves. Two of them are holding and looking at tablets. The background is slightly blurred, focusing attention on the students and the text overlaid on the image.

LA **PUBLIC HISTORY**

**tra SCUOLA,
UNIVERSITÀ
e TERRITORIO**

Una introduzione operativa

a cura di

Gianfranco Bandini, Paolo Bianchini,
Francesca Borruso, Marta Brunelli,
Stefano Oliviero

FI
UNIVERSITY
PRESS

FIRENZE
UNIVERSITY
PRESS

PUBLIC HISTORY OF EDUCATION.
TEORIE, ESPERIENZE, STRUMENTI

- 1 -

PUBLIC HISTORY OF EDUCATION. TEORIE, ESPERIENZE, STRUMENTI

Editor-in-Chief

Gianfranco Bandini, University of Florence, Italy
Pamela Giorgi, INDIRE, National Institute for Documentation, Innovation and Educational Research, Italy
Stefano Oliviero, University of Florence, Italy

Scientific Board

Pauli Dàvila Balsera, University of the Basque Country, Spain
Caterina Benelli, University of Messina, Italy
Paolo Bianchini, Politecnico di Torino, Italy
Agostino Bistarelli, University of Chieti-Pescara G. D'Annunzio, Italy
Francesca Borruso, Roma Tre University, Italy
Enrico Bottero, Politecnico di Torino, Italy
Marta Brunelli, University of Macerata, Italy
Antonella Cagnolati, University of Foggia, Italy
Toni Canales, Complutense University of Madrid, Spain
Lorenzo Cantatore, Roma Tre University, Italy
Pietro Causarano, University of Florence, Italy
Mirella D'Ascenzo, University of Bologna, Italy
Luis M Naya Garmendia, University of the Basque Country, Spain
Angelo Gaudio, University of Udine, Italy
Panayotis Kimourtzis, University of the Aegean, Greece
Rosalba Gaudalupe Manchines Chavez, University of Seville, Spain
Carmine Marinucci, DiCultHer - Digital Cultural Heritage, Arts and Humanities School, Italy
Matteo Mazzoni, Istituto Storico Toscano della Resistenza e della società contemporanea, Italy
Juri Meda, University of Macerata, Italy
Giordana Merlo, University of Padua, Italy
Chiara Ottaviano, Independent Scholar, Italy
Tiziana Pironi, University of Bologna, Italy
Simonetta Polenghi, Catholic University of Sacro Cuore of Milan, Italy
Marco Revelli, University of Piemonte Orientale, Italy
Vanessa Roghi, Independent Scholar, Italy
Luana Salvarani, University of Parma, Italy
Luca Salvini, Ufficio Scolastico della Regione Toscana, Italy
Roberto Sani, University of Macerata, Italy
Tiziana Serena, University of Florence, Italy
Gabriella Seveso, University of Milano-Bicocca, Italy
Caterina Sindoni, University of Messina, Italy
Antonella Tarpino, Fondazione Nuto Revelli, Italy
Polly Thanailaki, Aristotle University of Thessaloniki, Greece
Giuseppe Tognon, LUMSA, Libera Università Maria Santissima Assunta, Italy
Luigi Tomassini, University of Bologna, Italy
Eugenio Otero Urtaza, University of Santiago de Compostela, Spain

La Public History
tra scuola, università e territorio

Una introduzione operativa

a cura di

Gianfranco Bandini, Paolo Bianchini, Francesca Borruso,
Marta Brunelli, Stefano Oliviero

FIRENZE UNIVERSITY PRESS

2022

La *Public History* tra scuola, università e territorio : una introduzione operativa / a cura di Gianfranco Bandini, Paolo Bianchini, Francesca Borruso, Marta Brunelli, Stefano Oliviero. – Firenze : Firenze University Press, 2022.

(*Public History of Education*. Teorie, esperienze, strumenti ; 1)

<https://books.fupress.com/isbn/9788855186162>

ISBN 978-88-5518-615-5 (Print)

ISBN 978-88-5518-616-2 (PDF)

ISBN 978-88-5518-617-9 (XML)

DOI 10.36253/978-88-5518-616-2

Graphic design: Alberto Pizarro Fernández, Lettera Meccanica SRLs

Front cover: © 123|rawpixel

Il volume è stato pubblicato grazie ai fondi del Progetto di Rilevante Interesse Nazionale, *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)*, diretto da Roberto Sani e realizzato dalle unità di ricerca delle Università di Macerata, di Firenze, Cattolica del Sacro Cuore di Milano e di Roma Tre (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).

Volume di prossima pubblicazione in collana: *Raccontare la Resistenza a scuola. Esperienze e riflessioni*, a cura di Luca Bravi, Chiara Martinelli, Stefano Oliviero.

Peer Review Policy

Peer-review is the cornerstone of the scientific evaluation of a book. All FUP's publications undergo a peer-review process by external experts under the responsibility of the Editorial Board and the Scientific Boards of each series (DOI 10.36253/fup_best_practice.3).

Referee List

In order to strengthen the network of researchers supporting FUP's evaluation process, and to recognise the valuable contribution of referees, a Referee List is published and constantly updated on FUP's website (DOI 10.36253/fup_referee_list).

Firenze University Press Editorial Board

M. Garzaniti (Editor-in-Chief), M.E. Alberti, F. Vittorio Arrigoni, E. Castellani, F. Ciampi, D. D'Andrea, A. Dolfi, R. Ferrise, A. Lambertini, R. Lanfredini, D. Lippi, G. Mari, A. Mariani, P.M. Mariano, S. Marinai, R. Minuti, P. Nanni, A. Orlandi, I. Palchetti, A. Perulli, G. Pratesi, S. Scaramuzzi, I. Stolzi.

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

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

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

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

© 2022 Author(s)

Published by Firenze University Press

Firenze University Press

Università degli Studi di Firenze

via Cittadella, 7, 50144 Firenze, Italy

www.fupress.com

This book is printed on acid-free paper

Printed in Italy

Sommario

Introduzione	
Tra scuola, università e territorio: il peculiare contributo della <i>Public History</i> <i>Gianfranco Bandini, Paolo Bianchini, Marta Brunelli, Francesca Borruso, Stefano Oliviero</i>	9
PARTE PRIMA	
<i>PUBLIC HISTORY</i> TRA SCUOLA, UNIVERSITÀ E TERRITORIO	
Scuola, didattica e territorio: come rivitalizzare il rapporto con il contesto locale <i>Stefano Oliviero</i>	17
Progettare attività di <i>Public History</i> : criteri orientativi ed indicazioni operative <i>Monica Dati</i>	29
Progettare e realizzare percorsi didattici di Storia della scuola per la primaria con la <i>Public History</i> <i>Paolo Bianchini, Marta Peiretti, Pompeo Vagliani</i>	39
Progettare percorsi didattici di Storia della scuola per le scuole secondarie di II grado <i>Chiara Martinelli</i>	51
Il museo racconta la scuola tra passato e presente <i>Francesca Borruso, Marta Brunelli</i>	59

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

Gianfranco Bandini, Paolo Bianchini, Francesca Borruso, Marta Brunelli, Stefano Oliviero (edited by), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, © 2022 Author(s), CC BY 4.0, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-616-2, DOI 10.36253/978-88-5518-616-2

Rivivere la storia tra scuola e territorio. Due esperienze di <i>re-enactment</i> e <i>living history</i> in Toscana <i>Luca Bravi</i>	75
<i>Public History</i> , identità professionale e riflessività degli educatori e degli insegnanti <i>Pietro Causarano</i>	85
Tempi duri per la storia. Il contributo della <i>Public History of Education</i> alla consapevolezza delle nostre complesse identità <i>Gianfranco Bandini</i>	95
Risorse digitali per la didattica: una rassegna ragionata <i>Francesco Bellacci</i>	111
BlogRoll e risorse digitali per la <i>Public History</i> <i>Monica Dati</i>	123

PARTE SECONDA

BUONE PRATICHE DI *PUBLIC HISTORY* PER LA FORMAZIONE E IL TERRITORIO

Introduzione	139
Scheda n. 1: Alternanza scuola-lavoro <i>a cura di Francesca Borruso</i>	141
Scheda n. 2: Archeodromo di Poggibonsi <i>a cura di Monica Dati</i>	143
Scheda n. 3: Archivio degli Iblei <i>a cura di Monica Dati</i>	145
Scheda n. 4: Archivio della memoria educativa <i>a cura di Francesca Borruso</i>	147
Scheda n. 5: Battaglia di Scannagallo <i>a cura di Monica Dati</i>	149
Scheda n. 6: Carlo Tancredi di Barolo <i>a cura di Paolo Bianchini, Marta Peiretti, Pompeo Vagliani</i>	151
Scheda n. 7: Costruttori di libri <i>a cura di Francesca Borruso</i>	153
Scheda n. 8: Da un oggetto racconta la tua scuola <i>a cura di Francesca Borruso</i>	155
Scheda n. 9: Generazione Balilla <i>a cura di Marta Brunelli</i>	157
Scheda n. 10: Giornata internazionale della Guida Turistica <i>a cura di Marta Brunelli</i>	160

Scheda n. 11: Il diario popolare <i>a cura di Monica Dati</i>	163
Scheda n. 12: Il Laboratorio di letteratura per l'infanzia e i Festival letterari <i>a cura di Marta Brunelli</i>	165
Scheda n. 13: Inganni scolastici <i>a cura di Marta Brunelli</i>	168
Scheda n. 14: Italia Donati, maestra <i>a cura di Monica Dati</i>	171
Scheda n. 15: <i>Italian Brick History</i> <i>a cura di Monica Dati</i>	173
Scheda n. 16: Le scuole elementari popolari <i>a cura di Paolo Bianchini, Marta Peiretti, Pompeo Vagliani</i>	175
Scheda n. 17: Liceo Visconti: alla (ri)scoperta dei tesori della Biblioteca <i>a cura di Monica Dati</i>	177
Scheda n. 18: Milano attraverso <i>a cura di Monica Dati</i>	179
Scheda n. 19: Nonno raccontami... la tua scuola <i>a cura di Marta Brunelli</i>	182
Scheda n. 20: Parco Nazionale Museo delle Miniere dell'Amiata <i>a cura di Monica Dati</i>	185
Scheda n. 21: Portale degli Italiani Mobili <i>a cura di Monica Dati</i>	187
Scheda n. 22: Portale dei Ragazzi <i>a cura di Monica Dati</i>	189
Scheda n. 23: Premio letterario Malerba <i>a cura di Francesca Borruso</i>	191
Scheda n. 24: Quando la scuola montessoriana era all'aperto <i>a cura di Marta Brunelli</i>	193
Scheda n. 25: Qui abito <i>a cura di Monica Dati</i>	196
Scheda n. 26: Soundoc <i>a cura di Monica Dati</i>	198
Scheda n. 27: Torino ai tempi di <i>Cuore</i> <i>a cura di Paolo Bianchini, Marta Peiretti, Pompeo Vagliani</i>	200
Scheda n. 28: TraMonti in Val di Vara <i>a cura di Monica Dati</i>	202

Scheda n. 29: Via Francigena Entry point Lucca 204
a cura di Monica Dati

Scheda n. 30: RaccontAVO 207
a cura di Monica Dati

Tra scuola, università e territorio: il peculiare contributo della *Public History*

Gianfranco Bandini, Paolo Bianchini, Francesca Borruso, Marta Brunelli, Stefano Oliviero

1. Le pagine di questo volume testimoniano l'impegno degli storici dell'educazione in uno dei campi di applicazione della *Public History* tra i più interessanti e promettenti, l'ambito della formazione. Descrivono e commentano esperienze e progetti in rapporto con il territorio e con i vari soggetti istituzionali, a partire dai principali: la scuola, l'università, la rete museale, gli archivi.

Gli interventi dei vari autori rendono conto di tre principali tipologie di approccio alle questioni educative che possono essere così riassunte. La prima riguarda le vere e proprie attività di *Public History*, effettuate in collaborazione con musei, scuole, istituzioni culturali e enti territoriali: attività che hanno grande consapevolezza del proprio approccio ai saperi storici e mettono al centro il coinvolgimento culturale del pubblico e la sua piena partecipazione, con un frequente ricorso alla relazione tra storia nazionale e memoria locale.

La seconda tipologia presenta alcune attività che hanno molti aspetti tipici della *Public History*, sia pure ancora non pienamente esplicitati e realizzati. Per quanto sia sempre difficile fornire delle precise definizioni e incasellamenti, è utile rendersi conto del fatto che nella pratica esistono molte gradazioni di *Public History* e che non tutte si orientano, per esempio, al concetto di autorità condivisa e di creazione collaborativa della conoscenza. Le varianti applicative, numerose sia nei contesti fisici sia (e ancor di più) in quelli digitali, non fanno mai venir meno il ruolo che la *Public History* svolge nella società in un'area che possiamo identificare come educazione alla cittadinanza. Infatti

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”. 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 contrastanti (AIPH 2018).

La terza tipologia di attività è invece di carattere progettuale e programmatico: comprende tutte le attività che, sulla scorta di iniziali esperienze e dell’analisi dei bisogni formativi, potranno essere realizzate perché rispondenti a specifici pubblici, come ad esempio gli insegnanti, gli educatori o più in generale i professionisti dei lavori educativi e di cura. In particolare, quando prendiamo in esame le professioni che hanno a che fare con i bambini, risulta fondamentale la presa di coscienza della lunga elaborazione storico-sociale delle norme di comportamento (formali e non formali). Il contesto attuale viene così riconosciuto nella sua ‘non naturalità’ e ciò consente di mettere in evidenza continuità e discontinuità, tendenze in atto e pericoli alle porte.

In tutte e tre le tipologie di azione formativa sopra riassunte il quadro che emerge è quello di un’area di ricerca che utilizza i saperi storici con consapevolezza e attenzione metodologica, in una trama di relazioni tra soggetti che a vario titolo intervengono nella costruzione sociale dei significati dell’agire, nella comprensione dei vissuti personali e comunitari che costituiscono la base per assunti condivisi sulla realtà, non più taciti o inconsapevoli.

2. Gli autori del volume condividono una medesima impostazione di fondo che costituisce parte integrante del Progetto di Rilevante Interesse Nazionale *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)*, diretto da Roberto Sani e realizzato dalle unità di ricerca delle università di Macerata, di Firenze, Cattolica del Sacro Cuore di Milano e di Roma Tre (oltre a docenti di altre università). Il concetto di memoria scolastica ha fatto da riferimento comune nelle attività di ricerca volte a analizzare le immagini di scuola che sono veicolate dall’immaginario collettivo e ancora oggi reggono la narrazione del passato (Meda 2019; Sani 2018; Yanes-Cabrera, Meda, and Viñao 2017). Questa attenzione alla memoria (individuale, pubblica e collettiva) e ai suoi scambi e incroci con la storiografia, consente di organizzare, intorno alle fonti storiche digitalizzate, sia attività didattiche sia attività di *Public History* (PRIN 2019-2023).

In questo ordine di idee, all’interno del volume trova spazio tanto la riflessione di carattere teorico, a tratti epistemologica, quanto la formulazione di indicazioni operative per il futuro, a partire dalla discussione sulle strade già battute o parzialmente riflettute negli ultimi anni nel campo degli studi storici educativi. Bisogna tener conto che i saperi storici sono stati innervati in diversi ambiti educativi da molto tempo e hanno dato luogo a esperienze formative che in alcuni casi sono state vere e proprie anticipazioni delle istanze e delle modalità tipiche della *Public History* (in un periodo che vedeva la sua crescita e affermazione nel nord America, ma non in Europa). Riconoscere queste radici non significa atte-

nuare l'importanza dell'attuale riconoscersi in un paradigma storico, di ricerca e di formazione, coerente e condiviso, sia pure nella sua varietà: significa, piuttosto, notare alcune caratteristiche tradizionali del 'fare storia' in ambito educativo che ancora oggi possono dare importanti suggerimenti. Il più evidente è la constatazione che i saperi storici non sono stati praticati soltanto dagli accademici che si qualificano come storici, ma anche da molti altri soggetti, dentro e fuori l'accademia: come esempi possiamo citare da un lato gli specialisti di didattica generale o di pedagogia speciale che molto spesso hanno una consuetudine con la storia e i suoi problemi; dall'altro lato la molteplicità degli insegnanti (di storia, di italiano e non solo), nei vari gradi scolastici, dalla scuola primaria alla scuola secondaria oppure gli educatori museali. L'ambito educativo, insomma, ha visto la partecipazione di molti soggetti in progetti di formazione che, in maniera più o meno consapevole, hanno attinto ai saperi storici, esplicitando anche la loro necessità e valore formativo, ben evidente nelle esperienze allora chiamate di «contro-storia» o «storia alternativa» (Betti 2021).

Un altro elemento che vale la pena sottolineare, e che ha una sua storia sebbene non adeguatamente riconosciuta e valorizzata, è l'utilizzo della storia nei percorsi di formazione alla professione insegnante. In Italia come in molti altri paesi, una serie di docenze universitarie si sono specializzate in aree di ricerca come la storia della scuola e la storia della didattica proprio perché ritenuti insegnamenti indispensabili nei corsi universitari (o parauniversitari) di formazione alla professione docente. Questa specializzazione e questo legame con l'attualità del mondo della scuola ha comportato vari effetti collaterali, tra i quali una separazione dalla più ampia comunità degli storici, soprattutto i contemporanei, e una diffusa configurazione ibrida degli storici dell'educazione, necessariamente sempre coinvolti negli aspetti pedagogici e psicologici dei soggetti e delle istituzioni indagate. È lecito quindi affermare che questa origine delle cattedre di storia dell'educazione e storia della pedagogia costituisce la più genuina fonte di interesse per connettere passato e presente della professione docente.

Una parte del volume riflette quindi sull'apporto della *Public History* nella ridefinizione dei profili professionali degli insegnanti e degli educatori, della loro formazione iniziale e in servizio, nonché sui percorsi curricolari degli studenti di ogni ordine e grado di scuola fino ad arrivare all'Università.

Nell'incontro fra *Public History*, scuola e Università diversi passaggi del libro aprono alla sistematica integrazione con il territorio e con le sue tradizioni identitarie (pensiamo ad esempio alle esperienze di *re-enactment* e *living history*), così come alle altre istituzioni educative dei vari contesti locali, primi fra tutti i musei della scuola e dell'educazione (Ascenzi, Brunelli, e Meda 2021; Brunelli 2019; OPeNMuSE 2015-2021).

3. Il volume si articola, quindi, in dieci saggi che nel loro insieme offrono uno sguardo panoramico sugli intrecci fra la *Public History*, come approccio disciplinare e ambito di studi, e la scuola come interlocutore privilegiato, con particolare attenzione alle dinamiche didattiche e al coinvolgimento dell'Università e del territorio. I contributi riflettono sul valore educativo implicito della *Public*

History e delle sue pratiche, articolando esempi e ipotesi di percorsi didattici e educativi. L'intento di queste pagine è di offrire sia una cornice teorica sia una serie di esperienze significative, pur sapendo che molte altre, del pari interessanti e utili, potrebbero essere inserite. Una particolare attenzione è stata dedicata al contesto digitale che offre molteplici spunti innovativi e che, di volta in volta, diventa la modalità privilegiata di contatto e condivisione delle esperienze oppure un supporto per favorire il più ampio accesso possibile a iniziative che in primo luogo si svolgono in presenza in uno spazio e in un tempo determinato (Noiret, Tebeau and Zaagsma 2022). Proprio per questa ragione ai dieci saggi si aggiunge un importante tassello concettuale, rappresentato da trenta schede di *Best Practices*, selezionate tra le più recenti e stimolanti, dei veri e propri modelli per l'azione formativa. Vanno intese come un primo sguardo sugli svariati progetti che mettono in relazione scuola, università e territorio, in cui le pratiche di *Public History* possono trovare terreno fertile e nei quali sono stati impegnati anche alcuni autori di questo volume.

Nel solco di quanto discusso e condiviso nel convegno fondativo della prospettiva della *Public History of Education* (Firenze, 6 novembre 2018), abbiamo oggi maggiori evidenze della validità di questa impostazione di fondo e della sua grande utilità. Essa, infatti,

proprio perché si prende cura dei bisogni sociali, può creare nuove proficue relazioni tra l'educazione formale, non formale e informale, tra il passato e il presente di educatori e insegnanti, tra il mondo della ricerca, gli istituti culturali – primo tra tutti il museo – e la società (Bandini, Oliviero 2019, p. X).

Abbiamo bisogno di nuovo patto di collaborazione tra il mondo accademico e il mondo educativo, tra i diversi (e spesso divisi) saperi storici e la società: l'augurio sincero che rivolgiamo a tutti coloro che sentono il fascino e il piacere della storia è di lavorare insieme, a stretto contatto, nel costruire con la storia nuove forme di dialogo tra i soggetti, le comunità, le istituzioni.

Riferimenti bibliografici

- AIPH. 2018. *Manifesto della Public History italiana*. 7 maggio 2018, <<https://aiph.hypotheses.org/files/2020/12/Manifesto-della-Public-History-italiana-1.pdf>> (2022-08-30).
- Ascenzi, Anna, Marta Brunelli, and Juri Meda. 2021. "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: 419-39.
- Bandini, Gianfranco, e Stefano Oliviero, a cura di. 2019. *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: Firenze University Press.
- Betti, Carmen. 2021. "Gli esordi: quando la Public History veniva chiamata contro storia o storia alternativa." In *Quamdiu cras, cur non hodie? Studi in onore di Antonia Criscenti Grassi*, a cura di Stefano Lentini, e Silvia Annamaria Scandurra, 85-98. Roma: Aracne.
- Brunelli, Marta. 2019. "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 *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, a cura di Gianfranco Bandini, e Stefano Oliviero, 169-83. Firenze: Firenze University Press.
- Meda, Juri. 2019. *I «Monumenta Italiae Paedagogica» e la costruzione del canone pedagogico nazionale (1886-1956)*. Milano: FrancoAngeli.
- Noiret, Serge, Mark Tebeau, and Gerben Zaagsma. 2022. *Handbook of Digital Public History*. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- OPeNMuSE-Osservatorio permanente dei musei dell'educazione e dei centri di ricerca sul patrimonio storico-educativo. 2015-2021. *Mappa dei musei del patrimonio educativo in Italia, 2015-2021*. <<https://www.unimc.it/cescom/it/openmuse/Mappa-Musei-scuola>> (2022-08-30).
- PRIN. 2019-2023. *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)*. <<https://www.memoriascolastica.it>> (2022-08-30).
- Sani, Roberto. 2018. *Education, school and cultural processes in contemporary Italy*, Macerata: Edizioni dell'Università di Macerata.
- Yanes-Cabrera, Cristina, Juri Meda, and Antonio Viñao, edited by. 2017. *School Memories. New Trends in the History of Education*. Cham: Springer International Publishing.

PARTE PRIMA

Public History tra scuola, università e territorio

Scuola, didattica e territorio: come rivitalizzare il rapporto con il contesto locale

Stefano Oliviero

La scuola, in generale, è quel complesso di persone e di istituzioni la cui funzione sociale specifica è di trasmettere alle nuove generazioni le abilità e le disposizioni che costituiscono il patrimonio di cultura accumulato dall'umanità nel corso dei millenni (Visalberghi 1960, 293)

1. «Ciò che debba intendersi per scuola»

Parlare di scuola in senso generale, come non di rado accade nella pubblicistica o talvolta pure in occasione di analisi più approfondite, espone spesso ai rischi di letture riduttive di una realtà notoriamente complessa e articolata per ordini e gradi con singole specificità. Il dibattito quotidiano sulla scuola (in presenza, a distanza, 'snella', libera, inclusiva, selettiva, digitale, 'seria come quella di una volta'...) a cui abbiamo potuto assistere nel corso della attuale pandemia da Covid-19, ha offerto svariati esempi di questo ragionamento approssimativo (Lo Vetere 2021). Una delle ultime occasioni, giusto per citare un caso, possiamo rintracciarla in una pubblicazione divulgativa sull'universo scolastico scritta da due noti autori del mainstream pubblicistico e uscita nell'autunno del 2021, la quale, oltre a contenere analisi che a tratti prescindono appunto dalla complessità della scuola, ha dato origine ad un dibattito su presupposti spesso analoghi, contribuendo appunto, al di là dell'oggetto della discussione, a letture riduttive che scambiano la parte per il tutto e che peraltro influenzano non poco l'immaginario collettivo se non addirittura le scelte dei decisori politici (Mastrocola, Ricolfi 2021; Raimo, Roghi 2021). Inoltre, a rafforzare questa scorciatoia interpretativa, bisogna dire che nel linguaggio comune per scuola è assai probabile intendere il singolo istituto o il plesso, più che l'intero organismo scolastico...

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

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Stefano Oliviero, *Scuola, didattica e territorio: come rivitalizzare il rapporto con il contesto locale*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-5518-616-2.04, in Gianfranco Bandini, Paolo Bianchini, Francesca Borruso, Marta Brunelli, Stefano Oliviero (edited by), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, pp. 17-28, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-616-2, DOI 10.36253/978-88-5518-616-2

Infine, anche se è banale ricordarlo, il contesto storico-sociale influisce non poco sulla definizione attribuita alla parola scuola che a sua volta potrebbe esser in qualche modo forzata ancora dalla lettura e dalle interpretazioni degli osservatori di volta in volta coinvolti.

Insomma, osservare e soprattutto formulare e sviluppare ipotesi sulla realtà scolastica globalmente intesa, può essere un'operazione assai insidiosa.

Il tema affrontato in questo contributo permette tuttavia l'elaborazione di un ragionamento che includa la scuola nel suo insieme, considerata anche la necessità di proporre qui solo alcuni spunti complementari a linee guida più operative. In sintesi, nelle pagine che seguono cercheremo di fare un primo ragionamento sull'utilità della storia dell'educazione anzitutto per leggere le sinergie fra scuola, didattica e territorio nella loro evoluzione nel tempo, ovvero attraverso l'analisi, seppur rapida, del dibattito pedagogico e dei cambiamenti politico-organizzativi, per poi passare invece alle questioni più pratiche e didattiche quindi ad indicare alcune delle potenzialità dell'approccio offerto dalla storia dell'educazione come storia applicata per rivitalizzare il rapporto con il contesto locale.

Bisogna dire però che le banalizzazioni non hanno certo risparmiato neanche il rapporto scuola-territorio, binomio ricorrente nella propaganda politica degli ultimi anni, tanto da esser talvolta stigmatizzato come figura retorica delle policies progressiste o presunte tali (Lo Vetere 2021). Senza parlare poi dell'abuso del concetto di scuola come «comunità educante», o di locuzioni come «formazione del cittadino», di «scuola aperta»... e altre espressioni simili che richiamano costrutti fondamentali della scuola democratica, ma in cui la sostanza sembra cedere il passo alla logica promozionale.

Fra i vari casi in cui questo esercizio, invero ricorrente nel mainstream quotidiano, è andato in scena, ne ricordo uno per la sua plasticità estetica. Si tratta di un video messaggio di qualche anno fa (2015) in cui il primo ministro allora in carica illustrava la 'sua' riforma scolastica descrivendo la scuola come una comunità educante e non come un'azienda, a cui invece effettivamente sembrava somigliare secondo quanto previsto dalla legge, mentre il preside manager, in realtà sostanzialmente contemplato dalla legge, veniva presentato come «preside sindaco», l'anima della comunità. Di più, la competitività intrinseca, secondo molti, a quel progetto di riforma diventava apertura al territorio e alle sue eccellenze... (Palazzo Chigi 2015).

Per cercare di arginare il rischio di svuotare di significato una relazione così ricca e complessa come quella tra scuola e territorio, come annunciato sopra, può esser senza dubbio di grande aiuto fare un sintetico quadro diacronico. Se però affrontare tutti gli argomenti che riguardano un determinato tema è sempre impossibile, è bene comunque dichiarare che qui non tratterò delle città educanti, delle città a misura di bambino, delle scuole diffuse e di altre esperienze, qualche volta pure rilevanti, maturate nel corso degli anni nell'ambito della ultradecennale discussione sul rapporto scuola-territorio. Il contributo è semmai limitato ad alcune suggestioni scelte fra molte altre parimenti valide solo perché a mio giudizio efficaci ad inquadrare il tema in poche battute.

2. Una scuola aperta

Sull'evoluzione politica e legislativa del rapporto scuola-territorio e il relativo dibattito pedagogico abbiamo avuto occasione di fare alcuni cenni anche altrove e non è difficile trovare elementi utili a ricostruirne i principali passaggi (Martinielli, Oliviero 2021a, 2021b). La ricerca di sinergie tra scuola, didattica e territorio rientra infatti fra le finalità delle istituzioni scolastiche dell'Italia repubblicana, in modo progressivamente esplicito, ormai da decenni. Senza fare un quadro sistematico dei dispositivi legislativi ma procedendo per ovvi motivi solo per spunti di riflessione, basta ricordare il puntello, su cui torneremo più avanti, fissato con l'introduzione del tempo pieno nel 1971 e soprattutto con i decreti delegati fra il 1973 e il 1974. Primi traguardi, dopo la realizzazione della scuola media unica nel 1962, di una vivace stagione di discussioni e battaglie politico-educative, sulla quale non occorre qui di certo approfondire, per l'affermazione dell'istruzione di massa e per la democratizzazione e defascistizzazione della scuola in cui furono protagoniste le forze progressiste laiche coadiuvate in qualche caso anche da settori del mondo cattolico, che al contrario, nella sua parte maggioritaria e governativa, eresse una granitica barriera alle istanze di rinnovamento (Galfré 2017; Santoni Rugiu 2005). Infatti, i segnali e le spinte per attrezzare una scuola aperta al territorio non mancarono fin dall'immediato dopoguerra.

Limitandoci alla pedagogia laica potremmo, anche simbolicamente, partire da Scuola Città Pestalozzi, espressione pratica delle istanze deweyane o comunque dell'attivismo, inaugurata come è ultra-noto nel 1945 da Ernesto e Anna Maria Codignola con l'intento, appunto, di «trasformare una scuola elementare in una piccola comunità cittadina» (Codignola 1954, 5). Scuola Città Pestalozzi oltre ad un'esperienza di scuola attiva divenne presto un laboratorio di ricerca pedagogica, didattica e sociale tanto da rappresentare un modello, studiato e apprezzato dentro e fuori i confini nazionali, ispiratore per molti insegnanti e più in generale per coloro i quali intendevano fare incontrare la società con la scuola 'tradizionale' i cui caratteri erano divenuti paradigmatici con l'influenza multipla (culturale, politica e pedagogica) di Giovanni Gentile.

Ma più in generale la tensione verso lo scambio circolare fra scuola e territorio era parte integrante dell'impegno culturale complessivo di Ernesto Codignola in quella sua particolare stagione di vita, avviata negli anni Quaranta, caratterizzata dall'emancipazione dal fascismo e dalla progressiva distanza dal neoidealismo Gentiliano. Movimenti, specialmente il secondo, che peraltro il celebre pedagogista aveva saldamente sostenuto e contribuito a edificare per parecchi lustri. Una stagione in cui fu affiancato (e poi sostituito) dal figlio Tristano. Partigiano combattente, padre costituente per il partito d'azione e poi deputato socialista, Tristano svolgerà presto un ruolo strategico nella casa editrice di famiglia, La Nuova Italia, che guidò saldamente. Fu inoltre interprete politico delle istanze pedagogiche espresse a mano a mano nelle iniziative riflesse dalla cosiddetta «Scuola pedagogica fiorentina», ovvero dall'ampio gruppo di esperti raccolti appunto attorno a La Nuova Italia e a *Scuola e Città*, rivista militante fondata proprio da Ernesto Codignola nel 1950 (Luzzatto 1984; Mariuzzo 2016).

Il titolo della rivista, *Scuola e Città*, evoca in modo piuttosto chiaro le sue linee programmatiche, o almeno quelle che più ci interessano per il nostro discorso. In ogni modo già nell'editoriale del numero di esordio (ovvero nel marzo 1950), fra le altre cose spicca l'esortazione esplicita a «lavorare e riaffiare la scuola con la città, con la comunità dei cittadini, suscitare un'opinione pubblica e un controllo sociale accorto» (Codignola 1950, 1). Un richiamo che rimbalza poi sulle vivaci pagine (e non solo su quelle) di *Scuola aperta*, una raccolta di articoli di Aldo Visalberghi pubblicati su varie riviste (fra cui, si intende, *Scuola e Città*) dal 1953 al 1960, ispirati proprio a quell'idea di scuola

per cui la pedagogia progressiva e laica va combattendo con impegno crescente [...] una scuola aperta nel significato più pieno e articolato dell'espressione [...] aperta alla vita e alle voci dell'ambiente naturale ed umano che la circonda [...] socialmente aperta, priva cioè non solo di chiusure dogmatiche di qualunque genere, ma anche di quelle chiusure strutturali, di quelle distinzioni e preclusioni precoci, in cui una dubbia funzione culturale si contamina con una funzione certa di cristallizzazione sociale e di ormai intollerabile spreco di risorse intellettuali e produttive (Visalberghi 1960, 1-2).

D'altro canto, in quel periodo, sempre a proposito della «Scuola di Firenze», anche Lamberto Borghi dedicò una parte consistente della sua azione pedagogica sul necessario scambio fra scuola ed extra scuola di cui, ad esempio, possiamo trovare alcuni passaggi su *L'educazione e i suoi problemi*, uscito nel 1953. Ma soprattutto Borghi insisteva sulla costruzione di una scuola comunitaria, ovvero su quell'idea di «comunità come dimensione educativa della società» asse della sua pedagogia e della sua visione politica fondata, in ultra-sintesi, sull'incontro fra Dewey e Marx e che invece in quegli anni convinceva poco pedagogisti marxisti come Dina Bertoni Jovine (Borghi 1964). Infatti, come ha avuto modo di sottolineare efficacemente Angelo Semeraro, Dina Bertoni Jovine non condivideva la fiducia nel potere rivoluzionario accordato da Borghi alla scuola e all'educazione in sé e per sé, preferendo al contrario porre l'accento sull'influenza e sulle contraddizioni della società classista subite dalla scuola (Bertoni Jovine e Semeraro 1977, 8-23).

In ogni modo, il tema scuola-territorio o scuola-società fu di sicuro interesse tanto per il 'laboratorio' de La Nuova Italia e di *Scuola e città*, quanto per il gruppo organico al Partito Comunista Italiano che orbitava principalmente attorno a *Riforma della scuola*, rivista di settore del Partito inaugurata nel 1955. Un interesse che andava crescendo di pari passo all'impegno del fronte laico per la progressiva diffusione dell'istruzione di massa, decollato proprio nel 1955 con la relazione Alicata (Alicata 1956; Betti 1999) e coronato dall'istituzione della scuola media unica nel 1962.

3. «Fare scuola fuori dalla scuola»

L'opportunità di stabilire relazioni fra scuola e territorio, come anticipato, appare però particolarmente evidente in occasione dell'introduzione del tempo pieno nella scuola elementare, mentre è esplicita nei Decreti Delegati.

L'idea di scuola a tempo pieno presupponeva infatti un ripensamento complessivo dei contenuti, delle finalità e della didattica scolastica, ma soprattutto imponeva una riflessione sul contesto sociale in cui la scuola era inserita e sulle dinamiche fra gli apprendimenti formali acquisiti nelle aule e quelli non formali extra-scolastici. Limitandoci di nuovo solo a qualche spunto merita segnalare il contributo sempre ricco di sollecitazioni di Francesco De Bartolomeis. De Bartolomeis, è noto, contribuì insieme agli altri colleghi della Scuola di Firenze a dare un fondamento scientifico alla pedagogia, basta ricordare *La pedagogia come scienza* (1953) e *La ricerca come antipedagogia* (1969), e ancora oggi è una delle voci più autorevoli del panorama educativo italiano. Con un agile ma denso libretto pubblicato nel 1972, intitolato *Scuola e Tempo Pieno*, De Bartolomeis decostruì il concetto di scuola e di aula scolastica ponendo preliminarmente seri dubbi sulla praticabilità di un tempo pieno diverso da un semplice prolungamento al pomeriggio dell'orario curricolare della mattina. Un'estensione di orario inutile e se possibile pure dannosa che avrebbe di fatto lasciato immutate le forme didattiche e educative o le avrebbe addirittura peggiorate. Fondamentalmente De Bartolomeis era convinto che la scuola potesse esser rivoluzionaria (e rivoluzionata) «solo entro l'ambito di una organizzazione socialista dei rapporti di produzione», perché «se i rapporti di produzione hanno una organizzazione capitalistica e si accompagnano alla divisione sociale e tecnica del lavoro in forme esasperate e con rigide gerarchie, non sarà certo la scuola a sconvolgerli in modo consistente» (De Bartolomeis 1972, 35). La democrazia, infatti, per De Bartolomeis era «la forma istituzionale», lo specchio, delle disuguaglianze del capitalismo e va da sé, dunque, che per cambiare la natura, che egli definisce «fittizia», del rapporto scuola-comunità, fosse necessario calare i termini della relazione nelle contraddizioni della società, per tentare un'apertura autentica verso l'esterno, verso «il fuori», e ridiscutere la scuola come istituzione sociale (De Bartolomeis 1972, 21 e 56).

Poco dopo, comunque, i Decreti delegati apriranno formalmente la scuola verso il territorio in modo circolare con l'istituzione dei distretti scolastici e della collegialità, quindi la partecipazione «democratica delle comunità locali» e la partecipazione diretta delle famiglie negli organi scolastici. Tuttavia, per dirla con Santoni Rugiu, i Decreti furono

in sé ottima cosa, necessaria ma non sufficiente a sancire il requisito della democratizzazione effettiva dell'istituzione scolastica, né sufficiente per usare il termine di gestione sociale che appartiene invece all'idea realizzata di democrazia reale, in cui le forze sociali partecipanti siano in grado di compiere scelte qualificanti nel merito dell'attività didattico-formativa: in cui le classi lavoratrici, in definitiva, possano "controllare" i modelli formativi e quindi a contribuire dialetticamente ad elaborare contenuti e metodi (Santoni Rugiu 1975, 233).

In altri termini per Santoni aprire la scuola al territorio e democratizzare la struttura delle istituzioni scolastiche senza però riprogrammarle per costruire una società emancipatrice, avrebbe soltanto garantito continuità con i modelli antichi funzionali ad una ideologia aristocratica e classista.

4. Un sistema a più variabili

Se i Decreti Delegati, pur con i loro limiti, tracciarono la strada verso la ricerca di sinergie con le realtà extra-scolastiche, il protagonismo del territorio e l'esigenza di costruire un sistema formativo allargato decollò però soprattutto negli anni Ottanta, ovvero con la crisi identitaria della scuola e con la moltiplicazione delle agenzie formative alternative; ma pure grazie alla approvazione dei programmi per la scuola elementare del 1985. I nuovi programmi, infatti, aprivano il paragrafo dei "Principi e fini della scuola elementare" con un enunciato cristallino:

La scuola elementare riconosce di non esaurire tutte le funzioni educative: pertanto, nell'esercizio della propria responsabilità e nel quadro della propria autonomia funzionale favorisce, attraverso la partecipazione democratica prevista dalle norme sugli organi collegiali, l'interazione formativa con la famiglia, quale sede primaria dell'educazione del fanciullo e con la più vasta comunità sociale.

I programmi raccomandavano dunque di valorizzare «nella programmazione educativa e didattica, le risorse culturali e ambientali e strumentali offerte dal territorio e dalle strutture in esso operanti»¹. Un'estensione di spazi e di attività che De Bartolomeis, la cui lucida interpretazione è di nuovo di grande aiuto, definì necessaria già nel corso della discussione preliminare per la elaborazione dei programmi (De Bartolomeis 1983). Affinché il sistema formativo allargato non fosse un enunciato retorico e vuoto, il pedagogista, in continuità con le proposte accennate circa il tempo pieno, indicava una direzione apparentemente assai lineare: «non si deve fare scuola né dentro né fuori la scuola». Rompere con le pratiche educative e didattiche correnti e con gli spazi fisici (l'aula) tradizionali, ripensare le metodologie in ottica laboratoriale, contaminare il lavoro degli insegnanti con attività educative di qualità e natura «che non hanno più niente del *fare scuola*»... (De Bartolomeis 1983, 2-3).

Non possiamo accontentarci di dire che il rapporto scuola territorio si attua, ad esempio, visitando musei e mostre, frequentando biblioteche pubbliche, facendo ricerche sul campo, assumendo qualche informazione sulle attività economiche: tutto questo, se non entra in un piano e non dispone di strumenti adatti, finisce per ricadere nelle limitazioni della vecchia pedagogia. «Le scienze dell'educazione» rinforza allora De Bartolomeis «devono mettersi in grado di utilizzare in modo originale la problematica del territorio quale si è sviluppata in una varietà di settori» (De Bartolomeis 1983, 25). Il territorio, dunque, come «sistema a più variabili» (De Bartolomeis 1983, 26) sulla base delle quali elaborare piani di intervento (De Bartolomeis 1983, 25-32).

Al netto delle esperienze virtuose piccole o grandi (basta pensare all'MCE) senza dubbio disseminate nel Paese e nel tempo di cui non possiamo dare conto, sarebbe però da capire se, al contrario, nel corso dei decenni hanno

¹ D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104. Invito poi ripreso nella sostanza anche dagli *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*, Decreto Ministeriale 3 giugno 1991.

poi prevalso i meri esercizi retorici di rete con le realtà esterne alla scuola, come le visite al museo o le pillole didattiche o presunte tali tenute in aula da qualche esperto: dall'apicoltore all'impiegato di banca. Di certo con gli anni Novanta e specialmente con l'istituzione sugli scorcio del secolo dell'autonomia scolastica, il raccordo con il contesto locale è divenuto organico alla scuola e complementare (ma non sempre integrato) con l'attività curricolare, compartita appunto fra l'80% regolato dallo Stato e il 20% di competenza del singolo istituto scolastico. I progetti presentati alle scuole dai soggetti del territorio e gli interventi dei cosiddetti esperti hanno infatti popolato in misura crescente l'attività didattica e influito pure sull'organizzazione curricolare. Per farsi un'idea basta leggere qualche piano dell'offerta formativa o più di recente qualche PTOF disponibili, non senza difficoltà di accesso, anche in rete (MIUR 2015).

Più celebri e accessibili invece i progetti proposti da soggetti di rilievo nazionale o internazionale. A giudicare però dalla varietà e dalla quantità dei soggetti entrati in qualche modo in relazione con le scuole, non è azzardato dubitare sulla coerenza del loro *know-how* con gli obiettivi di apprendimento, se non addirittura sulla stessa solidità didattica e educativa dei loro 'progetti'. Altre volte, sebbene le proposte presentino aspetti di sicura qualità intrinseca, finiscono magari per ricalcare pratiche e metodi e talvolta conoscenze che non aggiungono niente alla tradizionale attività curricolare degli insegnanti, o, ancora peggio, propongono perfino un apparato formativo in sintonia con modelli antichi per emanciparsi dai quali la scuola ha faticato a lungo (o fatica ancora). In altre parole, certo da un'osservazione non sistematica, l'approccio indicato da De Bartolomeis per stabilire un rapporto efficace e fondato scientificamente fra scuola e territorio non pare esser ad oggi maggioritario.

Eppure, almeno per quanto riguarda la scuola dell'infanzia e il primo ciclo, le Indicazioni nazionali del 2012 offrono un ampio campo di azione per poter costruire sinergie con il territorio, aspetto che balza agli occhi anche da una prima lettura del documento, in quanto ripreso in modo esplicito e articolato nel corso delle pagine. Una linea di intervento rilanciata poi dai Nuovi Scenari del 2018 che includono l'Agenda 2030, coronata infine dall'introduzione dell'educazione civica nel 2019 come disciplina verticale e trasversale dai 3 ai 19 anni per un minimo di 33 ore annuali trasversali alle aree disciplinari e costruite su tre assi: Costituzione, sviluppo sostenibile e cittadinanza digitale (MIUR 2020; MIUR 2012). Provvedimenti su cui però non possiamo dilungarci oltre per ragioni di spazio.

Vale la pena invece ricordare i rischi a cui è esposta la relazione scuola-territorio a causa delle dinamiche privatistiche nelle quali il sistema scolastico è di fatto immerso con la progressiva egemonia del neoliberismo. L'interrelazione, prevista dall'autonomia, con un territorio governato dalle leggi di mercato può infatti influenzare non poco la missione della scuola, curvandola su logiche competitive e su paradigmi concorrenziali poco familiari con la finalità di formare cittadini. L'autonomia in altri termini anche se garantisce un'opportunità di scambio con il territorio può rendere vulnerabile la scuola subordinandola alla legge della do-

manda e dell'offerta. La legge 107 del 2015, la cosiddetta Buona scuola, in prima battuta ha tentato senza dubbio di metter le ali a questa prospettiva aziendalista in particolare con l'introduzione della figura del preside manager, con l'alternanza scuola lavoro, con il 5 per mille etc. Misure presto cadute o smussate, ma che hanno lasciato comunque qualche residuo come ad esempio il Curriculum dello studente (2020) che concorre al profilo in uscita all'esame di Stato, composto però anche dalle esperienze extrascolastiche maturate in autonomia dal singolo studente e non in un programma didattico integrato nell'offerta formativa...

A proposito di logiche privatistiche del rapporto scuola territorio fra le esperienze recenti va rammentato poi il programma di sostegno materiale alle scuole dove da ormai dieci anni i soggetti esterni, fra cui spiccano colossi della grande distribuzione e alcune multinazionali, entrano nella scuola anche senza alcun progetto didattico. Ma sono cose di cui ho parlato più diffusamente altrove e rimando allora a quelle pagine (Oliviero 2021a).

Da capire meglio infine lo sviluppo dei patti educativi di comunità previsti dal piano scuola dello scorso anno scolastico, ma di fatto ancora ai loro primi passi e su cui è prematura un'analisi storiografica (INVALSI open 2021).

5. La *Public History of Education* e il rapporto scuola e territorio

Come abbiamo visto, innescare sinergie tra scuola e territorio autentiche e fondate scientificamente rispetto ai paradigmi educativi e didattici, nonché attente alle contraddizioni della società, è un'impresa affatto banale, anzi irta di ostacoli. La storia dell'educazione e in particolare l'approccio interpretativo offerto dalla *Public History* a questa disciplina, ovvero la *Public history of Education* (PHE), può essere dunque prezioso per tentare di formulare alcune ipotesi di percorso. La storia dell'educazione, infatti, si presta particolarmente a questo genere di operazione in quanto disciplina di confine con le altre scienze umane e nello stesso ambito pedagogico, forte ormai del rigore metodologico ed epistemologico delle scienze storiche, ma ibridata con i saperi educativi (Bandini, Oliviero 2019; Betti 2016).

Con la PHE, inoltre, si può fare storia al di là della storia, privilegiare cioè l'approccio e i metodi prima che i contenuti, quindi superare le gabbie delle materie di studio e progettare percorsi trasversali e verticali dalla scuola dell'infanzia alla secondaria superiore. Tutto peraltro in sintonia con le Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione, ma pure con le *Linee guida* per l'educazione civica previste invece per tutti gli ordini e gradi di scuola.

Vediamo allora tre percorsi possibili, in cui appunto la PHE può sostenere e animare la costruzione di sinergie tra scuola e contesto locale, qui descritti però in estrema sintesi perché sviluppati in altre occasioni (o in progress) alle quali rimandiamo.

5.1 Memorie per fare comunità. La condivisione delle memorie educative e scolastiche

Il primo ruota attorno alla costruzione e alla condivisione delle memorie individuali educative, scolastiche o sull'infanzia e si avvale in parte del portale www.memoriescolastiche.it, output del Prin a cui il volume che ospita queste mie pagine

fa riferimento. Il portale, infatti, fra le altre memorie, prevede una sezione di video testimonianze a ‘bambini di ieri’, o a insegnanti, sulle esperienze educative e di scuola maturate nel corso della loro vita, raccolte al fine, appunto, di condividerle e di diffonderle in modo anche da contribuire alla costruzione della memoria collettiva.

In breve, un lavoro di ricerca sulle memorie individuali può coinvolgere direttamente e attivamente la comunità locale, in quanto motore e allo stesso tempo destinataria dell’iniziativa grazie anzitutto alla partecipazione attiva degli studenti e a quella dei testimoni, protagonisti della fase di progettazione e raccolta e pure pubblico al quale le stesse testimonianze sono indirizzate. Gli studenti sarebbero coinvolti infatti direttamente nella raccolta e nell’elaborazione delle fonti orali, preceduta dalla progettazione dello strumento di raccolta, maturando peraltro competenze specifiche sulle fonti e più in generale lo sviluppo del pensiero critico. Allo stesso tempo i testimoni condividerrebbero i loro ricordi già consapevoli del fine divulgativo della ricerca. Nella seconda fase sarà invece protagonista la condivisione delle testimonianze attraverso eventi pubblici in cui i testimoni e gli studenti potranno dare conto del lavoro svolto con proiezioni video e discussioni partecipate dagli altri cittadini sulle fonti stesse, per integrare dunque i singoli ricordi con nuove testimonianze. Insomma, la comunità locale, con un progetto in fin dei conti lineare e di facile realizzazione, ne uscirebbe senza dubbio arricchita o comunque più strutturata nella propria identità (Bandini, Oliviero 2019). Naturalmente il percorso può esser adattato e calibrato, con i dovuti accorgimenti, a tutte le età scolari. Per i più piccoli, ad esempio, le video testimonianze potrebbero esser sostituite dalla raccolta di oggetti o di fotografie e i racconti orali riservati invece solo agli eventi pubblici organizzati appunto per la condivisione degli oggetti raccolti.

Un lavoro autentico sulla condivisione delle memorie avrebbe poi il pregio di coinvolgere le comunità locali sul problema crescente del ruolo della Memoria nell’attualità e nella vita pubblica e di arginare la pratica dannosa della memoria condivisa per imposizione, magari dello Stato, che finisce spesso per creare contrapposizioni senza fondamento storico funzionali solo a specifiche battaglie politiche (Flores 2020). Un esempio su tutti, il Giorno del ricordo. Ma il tema del confronto fra Storia e Memoria è di certo troppo vasto per queste pagine, ma non mancherà occasione di approfondirlo come merita.

5.2 La storia e la memoria della Resistenza per formare cittadini

Il secondo percorso fa riferimento ad un progetto di ricerca in progress intitolato *Raccontare la Resistenza scuola. Costruire percorsi didattici e educativi fra Storia e Memoria*, curato da chi scrive e dal Laboratorio di Public History of Education del dipartimento FORLIPSI-Università di Firenze (Bravi, Martinelli e Oliviero, in press²). Nello specifico si tratta di concorrere alla formazione de cittadini con

² Cfr. Public History of Education Lab: <https://www.youtube.com/channel/UC_ShY1HEbXtMEVFgGqrwa4Q/featured>.

l'impegno diretto e indiretto della comunità locale. La formazione dei cittadini, infatti, è senza dubbio una delle finalità principali della scuola italiana, ma non potrebbe svolgere appieno questo compito senza il lavoro di altre agenzie educative del territorio. Le recenti disposizioni sull'educazione civica del 2019 hanno dato poi ulteriore slancio tanto a questa finalità della scuola, quanto alla necessità, per raggiungere appunto il successo formativo, di avvalersi del territorio come contesto locale (previsto anche dal Decreto Ministeriale n. 9 del 7 gennaio 2021) e nel senso più ampio (integrando l'Agenda 2030 fra gli assi portanti di questa materia). La storia e la memoria della Resistenza contribuiscono anzitutto di per sé a formare i cittadini italiani, in quanto stanno a fondamento della nostra Repubblica. Ma la Storia e la Memoria della Resistenza formano i cittadini pure grazie al lavoro fatto all'interno delle aule scolastiche nell'ambito della didattica curricolare e con l'intervento di vari soggetti attivi sul territorio a cominciare dai testimoni diretti, dai protagonisti, quindi gli esperti della materia attivi negli Istituti storici per la Resistenza, le associazioni di ex combattenti e internati (ANPI e ANEI), gli enti locali e le forze armate di stanza nelle varie città (almeno nella celebrazione del calendario laico). La realizzazione di sinergie tra scuola e territorio diventa dunque essenziale per raccontare e insegnare la Resistenza e si concretizza nella formazione dei cittadini con uno scambio diffuso, ragionato e programmato fra le istituzioni scolastiche e il contesto locale. Scuola e territorio sono insomma fusi l'una nell'altro con un processo obbligato e quasi naturale di partecipazione e per una finalità, formare cittadini, per sua natura globale.

5.3 Educazione alla sostenibilità e PHE

Il terzo percorso mette in relazione l'educazione alla sostenibilità con la PHE (Oliviero in press). Il tema della sostenibilità ha investito in misura crescente il dibattito pubblico e scientifico ed è ormai parte dell'agenda politica globale tanto da esser formalizzato anche nelle aule scolastiche italiane con l'integrazione dell'Agenda 2030 nei curricoli (Asvis 2021). L'integrazione curricolare dell'educazione alla sostenibilità, di per sé una conquista di rilievo, non ne garantisce però l'efficacia, ma rischia talvolta di esser vanificata da una didattica priva dello slancio necessario per emanciparsi da antiche formule metodologiche del fare scuola. La sinergia tra scuola e territorio appare così indispensabile anzitutto per promuovere una partecipazione attiva dei soggetti coinvolti (studenti o meno) in quanto elemento fondamentale nella costruzione dello stesso paradigma della sostenibilità, quindi concorrere alla formazione di cittadini consapevoli (Lenzi, Pais 2015). La PHE può contribuire quindi al raggiungimento di questo obiettivo rispondendo di fatto ad un bisogno sociale (garantire la sostenibilità), forte del suo carattere transdisciplinare e del rigore metodologico dei saperi storici. L'approccio storico, infatti, coadiuva uno sguardo critico sulla realtà e facilita l'acquisizione di strumenti con i quali decostruire i pregiudizi; dunque, capire che il contesto locale in cui viviamo, o più in generale il Mondo in cui abitiamo, e pure il nostro stile di vita, sono determinati da precise scel-

te e decisioni prese nel passato (Bevilacqua 2007). Un processo formativo che dovrebbe dunque facilitare la consapevolezza di quanto le scelte fatte quotidianamente possano determinare il contesto locale e il Mondo in cui vivranno gli umani e gli altri esseri viventi nel futuro. La ricerca storica sul territorio e soprattutto l'approccio storico, favoriscono quindi una condivisione circolare, fra scuola e contesto locale, degli strumenti interpretativi della realtà e della stessa costruzione della conoscenza. Occasione di crescita preziosa specialmente per gli studenti su un tema fondamentale per il loro futuro, ma con il quale, a dispetto della sua centralità, sembrano avere ancora scarsa dimestichezza (Antonelli, Cadel, e Massari 2020).

Riferimenti bibliografici

- Alicata, Mario. 1956. *La riforma della scuola*. Roma: Editori Riuniti.
- Antonelli Marta, Elena Cadel, e Sonia Massari. 2020. "Verso il 2030. Educare alla cittadinanza attiva attraverso la sostenibilità alimentare e ambientale." *Equilibri* 1: 98-104.
- Asvis. 2021. *Cinque anni di Asvis. Storia di un'alleanza per l'Italia del 2030*. Roma: Editron.
- Bandini, Gianfranco e Stefano Oliviero, a cura di. 2019. *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: Firenze University Press.
- Bertoni Jovine, Dina, e Angelo Semeraro. 1977. *Principi di pedagogia socialista*. Roma: Editori riuniti.
- Betti, Carmen. 1999. "1955: un anno da tematizzare." In *Educazione e pedagogia in Italia nell'età della "guerra fredda" (1948-1989)*, a cura di Enzo Catarsi, Nando Filogrosso, Angela Giallongo, 171-85. Trieste: Edizioni Goliardiche.
- Betti, Carmen. 2016. "La ricerca storico-educativa tra ieri e oggi: linee di sviluppo, punti di svolta, nuove frontiere." In *La ricerca pedagogica in Italia*. Atti della seconda Summer School SIPED, a cura di M. Muscarà, e S. Ulivieri, 51-65. Pisa: ETS.
- Bevilacqua, Piero. 2007. *L'utilità della storia. Il passato e gli altri mondi possibili*. Roma: Donzelli.
- Bianchi, Patrizio. 2020. *Nello specchio della scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Borghi, Lamberto. 1953. *Educazione e i suoi problemi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borghi, Lamberto. 1964. *Scuola e comunità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bravi, Luca, Chiara Martinelli, e Stefano Oliviero, a cura di. in press. *Raccontare la Resistenza a scuola. Costruire percorsi didattici e educativi fra Storia e Memoria*. Firenze: Firenze University Press.
- Codignola, Ernesto. 1950. "Editoriale." *Scuola e Città*, 31 marzo.
- Codignola, Ernesto. 1954. *Un esperimento di scuola attiva*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Bartolomeis, Francesco. 1953. *La pedagogia come scienza*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Bartolomeis, Francesco. 1969. *La ricerca come antipedagogia*. Milano: Feltrinelli.
- De Bartolomeis, Francesco. 1972. *Scuola a tempo pieno*. Milano: Feltrinelli.
- De Bartolomeis, Francesco. 1983. *Scuola e territorio. Verso un sistema formativo allargato*. Firenze: La Nuova Italia.
- Flores, Marcello. 2020. *Cattiva memoria. Perché è difficile fare i conti con la storia*. Bologna: Il Mulino.
- Galfré, Monica. 2017. *Tutti a scuola! L'istruzione dell'Italia nel Novecento*. Roma: Carocci.

- Il Curriculum dello Studente. 2020. "Il Curriculum dello studente. Una fotografia del tuo percorso formativo con le esperienze in ambito scolastico ed extrascolastico." <<https://curriculumstudente.istruzione.it/index.html>> (2022-05-30).
- INVALSI open. 2021. "Patti educativi di comunità: una Scuola per il territorio." <<https://www.invalsiopen.it/patti-educativi-comunita/>> (2022-05-30).
- Lenzi, Ilaria, e Ilaria Pais. 2015. "La creazione di valore attraverso l'economia della condivisione: un'evoluzione della sostenibilità?" *Equilibri* 1: 33-40.
- Lo Vetere, Daniele. 2021. "Nello specchio (deformato) della scuola: economia e governance. Sul libro del nuovo ministro all'istruzione." *laletteraturaenoi.it* <<https://laletteraturaenoi.it/2021/03/02/nello-specchio-deformato-della-scuola-economia-e-governance-sul-libro-del-nuovo-ministro-allistruzione-1/>> 2 marzo 2021 (2022-05-30).
- Luzzatto, Giunio, a cura di. 1984. *Tristano Codignola e la politica scolastica in Italia, 1947-1981*. Roma: Editori riuniti.
- Mariuzzo, Andrea. 2016. "Dewey e la politica scolastica italiana: le proposte di riforma di Scuola e città (1950-1960)." *Espacio, Tiempo y Educación* 3(2): 225-51.
- Martinelli, Chiara, e Stefano Oliviero. 2021a. "L'educazione civica e l'approccio storico-educativo: tra Public History e didattica." *SCHOLÉ* 1: 79-90.
- Martinelli, Chiara, e Stefano Oliviero. 2021b. "Fare didattica a distanza con le fonti materiali della scuola." In *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, a cura di Anna Ascenzi, Carmela Covato, Giuseppe Zago, 137-49. Macerata: EUM.
- Mastrocola, Paola, e Luca Ricolfi. 2021. *Il Danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*. Milano: La nave di Teseo.
- MIUR. 2012. "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione." <https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262> (2022-05-30).
- MIUR. 2015. "Scuola in chiaro." <<https://www.miur.gov.it/-/scuola-in-chiaro>> (2022-05-30).
- MIUR. 2020. "L'Educazione Civica. Un percorso per formare cittadini responsabili." <https://www.istruzione.it/educazione_civica> (2022-05-30).
- Oliviero Stefano. *Sostenibilità e educazione al consumo nella scuola dell'autonomia*, in press.
- Oliviero, Stefano. 2021a. "La scuola nella società delle gomitate." In *Storia della scuola*, a cura di S. Santamaita, , 228-70. Milano-Torino: Pearson.
- Palazzo Chigi. 2015. "Renzi, video #labuonascuola." YouTube video. <<https://www.youtube.com/watch?v=5FD2ySn1nsE>> 3 marzo 2015 (2022-05-30).
- Public History of Education Lab. 2021. "Raccontare la Resistenza a scuola. Ciclo di seminari webinar." YouTube video. <<https://youtube.com/playlist?list=PL3DXnptAdTcsncQ6jhkzYk5r3Zl0yl3ux>> (2022-05-30).
- Raimo, Christian, e Vanessa Roghi. "Il danno scolastico. Ne fa più la scuola democratica o certi libri di Paola Mastrocola e Luca Ricolfi?" *minima&moralia*, <<https://www.minimaetmoralia.it/wp/altro/come-non-conoscere-o-non-capire-nulla-della-scuola-democratica-ovvero-il-danno-che-provocano-le-confuse-opinioni-di-luca-ricolfi-e-paola-mastrocola/>> 17 novembre 2021 (2022-05-30).
- Santoni Rugiu, Antonio. 1975. *Crisi del rapporto educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Santoni Rugiu, Antonio. 2005. *La stagione delle speranze. La riforma scolastica mancata e l'ADESSPI (1958-1968)*. Rende: Edizioni scientifiche calabresi.
- Visalberghi, Aldo. 1960. *Scuola aperta*. Firenze: La Nuova Italia.

Progettare attività di *Public History*: criteri orientativi ed indicazioni operative

Monica Dati

Dopo uno sviluppo fortunato negli Stati Uniti la *Public History* si è affermata con successo nell'ultimo decennio in diversi paesi europei, tra cui l'Italia, come area di lavoro storico-scientifica tesa a ricercare un maggior dialogo tra storici e società e un rapporto scambievole e dinamico tra mondo accademico e un pubblico di non specialisti (Dati 2019). Il principale obiettivo della disciplina è mettere in pratica un dialogo tra interlocutori diversi per stabilire una conoscenza diffusa e condivisa del passato, per valorizzare la storia e l'importanza di «pensare storicamente», «ritenuto un pensare utile per tutta la collettività» (Savelli 2019, 12), non ultimo il mondo della scuola e della formazione.

Nonostante il disaccordo sulle definizioni e sugli approcci da dare alla disciplina non completamente allineati al modello nordamericano, la *Public History* attinge ovunque ad istanze professionali simili che mettono in evidenza come al di là delle discussioni teoriche esista una pragmatica comune. 'Pratiche globali' sono per esempio l'uso delle interviste per fare storia orale; la raccolta di diverse tipologie di fonti con la collaborazione delle comunità locali o la creazione sempre più frequente di musei e di mostre di storia che affrontano passati difficili e caratterizzati da interpretazioni contrastanti o, infine, lo sviluppo esponenziale dei progetti di Digital (Public) History che comprendono contenuti generati dagli utenti e/o pratiche di *crowdsourcing* (Noiret 2017). Tutte iniziative che evidenziano bene come la *Public History* muova dal tentativo di non perdere contatto con la società e soprattutto con la dimensione locale, configurandosi come:

Monica Dati, University of Florence, Italy, monica.dati@unifi.it

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Monica Dati, *Progettare attività di Public History: criteri orientativi ed indicazioni operative*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-5518-616-2.05, in Gianfranco Bandini, Paolo Bianchini, Francesca Borruso, Marta Brunelli, Stefano Oliviero (edited by), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, pp. 29-37, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-616-2, DOI 10.36253/978-88-5518-616-2

un vero e proprio arricchimento della storia accademica: la sua base metodologica resta quella tradizionale, scientificamente ed epistemologicamente fondata sulle fonti, ma con in più un'apertura a documenti di altro genere (spesso poco scandagliati finora), sempre più frequentemente *digital born* e, soprattutto, con un raggio d'azione molto più ampio, che richiede partecipazione e condivisione anche dal basso (Iurlano 2019, 52)

Muovendo da questo contesto il contributo vuole porsi come *toolkit* per fornire una sorta di guida 'how to' su una varietà di aspetti che gli storici pubblici devono tenere in considerazione nella progettazione di attività di *Public History* dalla costruzione delle fonti alla disseminazione dei contenuti. Sono pertanto proposte due brevi sezioni che in modo schematico rimandano volutamente alle principali fasi del lavoro del *public historian* che – come suggerisce Scanagatta – si sviluppa su di due livelli «compenetranti l'uno nell'altro, quello della ricerca e quello della rappresentazione» (Scanagatta 2017, 318).

La prima parte si concentra sulle fonti della *Public History* e offre una panoramica sulle modalità relative alla loro creazione e raccolta. Saranno presi in considerazione i temi del *public engagement*, la capacità dei ricercatori di rivolgersi a nuovi interlocutori, la necessità di basarsi su forme testuali complesse, in cui fotografie, film, suoni, ricordi orali e scrittura interagiscono tra loro.

Cambiano le fonti, cambiano anche le modalità di divulgazione del sapere e dei risultati riguardanti la ricerca: si tratta per lo storico di uscire dal modello trasmissivo e autoreferenziale dell'aula universitaria per avviare una riflessione collettiva e aumentare la consapevolezza della storia e la permanenza delle memorie collettive, in un contesto di linguaggi e canali comunicativi in repentina e costante trasformazione (Dati 2019). La seconda parte viene dedicata dunque ai diversi modi con cui gli storici pubblici possono produrre narrazioni storiche in diversi contesti (scuole, biblioteche, associazioni, musei, aziende) attraverso i diversi media (tra cui mostre, filmati e documentari, tecnologie digitali).

Il contributo termina illustrando brevemente le competenze e caratteristiche richieste al *public historian*, dalla capacità di creare reti di collaborazione interdisciplinare a quella di saper utilizzare linguaggi non esclusivamente scritti, dal lavorare in equipe al sapere gestire budget, senza dimenticare l'importanza della pratica riflessiva (Conrad 2006; Schön 1983).

Nella proposizione dei criteri orientativi e delle indicazioni operative ci avvarremo principalmente di uno dei punti di riferimento dell'attuale letteratura sull'argomento, si tratta del volume *Public History. A textbook of practice* (2016) di Thomas Cauvin, studioso particolarmente attento al collegamento attivo nella pratica del lavoro dello storico con un pubblico non scientifico di attori e alla proiezione del metodo storico all'esterno delle università. La rilevanza pratica del volume del resto è già evidenziata nel titolo, coerentemente agli obiettivi che questo approccio si propone e nella consapevolezza che la proiezione del metodo storico all'esterno delle università richiede competenze inedite e specifiche. Altro opportuno richiamo deve essere fatto nei confronti del saggio di Manfredi Scanagatta: "Public Historian tra ricerca e azione creativa" pubblicato all'in-

terno del volume *Public History: discussione e pratiche* (2017), che ha ispirato la ripartizione del presente contributo.

1. Fase 1: La ricerca

1.1 *First the public*

La *Public History*, qualora applicata correttamente, può essere un reale e potente strumento conoscitivo del passato, in grado di permettere alle comunità di comprendere il loro posto nella società moderna e nel mondo circostante, e consentire al pubblico di giocare un ruolo nella produzione e nell'apprendimento della storia. Il livello di *public engagement* richiesto nella *Public History* supera la tradizionale considerazione del pubblico come mero ricevente dell'operazione storica. Perché si possa parlare di *Public History* non sono sufficienti un registro linguistico e strumenti di comunicazione semplici o stimolanti, né tantomeno il solo coinvolgimento del pubblico come committente della ricerca ed innesco di essa. Nelle pagine introduttive del suo volume Cauvin afferma infatti che la *Public History* non è solo storia for «but also with non academic audiences». (Cauvin 2016, 14). Quest'ultimo non è mai un consumatore passivo di narrazioni storiche ma è in grado di interagire e di essere coautore di storia, un interlocutore e collaboratore dello storico lungo tutta la sua ricerca. Con quali modalità e secondo quali prospettive? A tal riguardo Cauvin fornisce alcuni esempi che rimandano alla Storia Orale e alle possibilità offerte da internet e dalla Digital History (Savelli 2019):

Sharing authority can be done, for instance, through inviting visitors attending exhibitions to share their stories and interpretations of the collections, through collaboration with narrators in creating oral history sources, or through developing on-line crowdsourcing projects (Cauvin 2016, 14).

Tante possono essere le modalità per rendere la storia veramente 'pubblica' e viva, interattiva e condivisa e far sì che non sia più prerogative esclusiva dell'Accademia scientifica ma di chiunque sia interessato a partecipare alla costruzione storica della memoria collettiva. Coinvolgimento che passa necessariamente per l'utilizzo di nuove fonti e il confronto con nuovi luoghi e soggetti.

1.2 Fuori dalla torre d'avorio: i nuovi interlocutori

Nel 1978 G. Wesley Johnson, primo editore e fondatore della rivista *The Public Historian* nonché direttore del primo "Public History Studies Program" alla UCSB (Università di Santa Barbara) divideva la storia pubblica in otto campi specifici: il 'government', ovvero il ruolo dello storico in contatto con le istituzioni pubbliche e le agenzie governative americane per la stesura di programmi di apprendimento; il 'business', inteso come storia d'impresa; la storia orale; i media (film, tv, radio, stampa); la creazione di itinerari e percorsi storici per la conservazione della memoria sul territorio; i musei di storia e i parchi naziona-

li; il lavoro di archivio con la cernita dei materiali da conservare e quelli da eliminare; infine, l'insegnamento nelle università per formare gli aspiranti *public historians* secondo le caratteristiche della neonata disciplina. Allo stato attuale le forme considerate di *Public History* spaziano dai progetti nelle scuole, all'utilizzo dei *digital media* (tra i quali la rete ha assunto un ruolo prioritario), alla consulenza per programmi storici televisivi, alla realizzazione di mostre museali, a progetti di storia orale e ricostruzioni storiche con l'ausilio del *re-enactment*¹. Scuole, musei, archivi, biblioteche, enti territoriali, aziende, ordini professionali, gruppi di cittadini, associazioni e biblioteche sono dunque diventati i naturali interlocutori delle attività di *Public History*. Soggetti ed istituzioni che rappresentano l'infrastruttura culturale necessaria alla disciplina per radicarsi nel tessuto sociale e creare una stretta relazione con i territori valorizzando, attraverso la raccolta delle fonti più diverse, il loro patrimonio culturale, sia materiale che immateriale.

1.3 Nuove fonti

Public History significa dilatazione dello sguardo dello studioso ed ampliamento dello spazio della storia. Già Febvre, pioniere di quella scuola degli *Annales* che avrebbe sperimentato nuovi modi di fare storia e l'utilizzo di nuove fonti, scriveva:

La storia si fa con i documenti scritti, certamente. Quando esistono. Ma la si può fare, la si deve fare senza documenti scritti se non ce ne sono. Con tutto ciò che l'ingegnosità dello storico gli consente di utilizzare per produrre il suo miele se gli mancano i fiori consueti. Quindi con delle parole. Dei segni. Dei paesaggi e delle tegole. Con le forme del campo e delle erbacce. Con le eclissi di luna e gli attacchi dei cavalli da tiro. Con le perizie su pietre fatte dai geologi e con le analisi dei metalli fatte dai chimici. Insomma, con tutto ciò che, appartenendo all'uomo, dipende dall'uomo, serve all'uomo, esprime l'uomo, dimostra la presenza, l'attività, i gusti e i modi di essere dell'uomo (Febvre 1953, 428).

La scuola degli *Annales*, in particolare la sua terza generazione, ha gettato le basi per la costruzione di un'efficace narrazione storica, da sempre obiettivo primario della *Public History* all'interno della quale sviluppare un'efficace legame tra produzione storica e pubblico. Quando ci si confronta con un lavoro di *Public History* nella fase di ricerca è pertanto necessario uscire ad ampliare il set di fonti che è possibile utilizzare. La fonte d'archivio non si presenta più come elemento privilegiato dell'analisi storiografica ma ad essa devono essere affiancati altri documenti: dalla fotografie a filmati, passando per la musica, le arti figurative, il teatro, la letteratura, diari ed autobiografie, testimonianze orali e non ultime le fonti native digitali.

¹ Per approfondimenti: Agnew 2004; Cook 2004, 487-96; Agnew, Lamb, and Tomann 2019.

Mentre si svolge la ricerca del materiale è importante chiedersi come nella seconda fase di elaborazione, «in quella che potremmo definire messa in scena», si potranno utilizzare le fonti raccolte:

È in questa fase che il public historian deve compiere il primo sforzo creativo, la fonte non è più solo elemento di conoscenza, ma diventa anch'essa centrale nella narrativizzazione della storia che si andrà a realizzare (Scanagatta 2017, 318).

2. Fase 2: «La messa in scena»²

2.1 Modalità di rappresentazione e comunicazione

Le possibilità di rappresentazione della ricerca in un progetto di *Public History* sono moltissime: si possono realizzare mostre, laboratori interattivi, spettacoli teatrali, *happening* multimediali, *reading* di testimonianze autobiografiche, seminari e workshop, documentari, *re-enactment*; si possono sfruttare tecnologie di realtà immersiva e aumentata, organizzare passeggiate didattiche, strutturare sistemi di valorizzazione e diffusione dei beni culturali andando oltre la semplice conferenza o la mera lezione frontale. Il *public historian* ha davanti a sé una sfida complicata: utilizzare linguaggi accattivanti in grado di ricercare il coinvolgimento del pubblico e capaci di intrattenere il fruitore senza però sacrificare la centralità del contenuto e l'obiettività del metodo storico. Cauvin nel suo volume ricorre a tal proposito alle parole quanto mai emblematiche dello storico pubblico Philip Scarpino «all historians conduct research; all historians analyze and interpret what they find, and all historians communicate their findings to others» sottolineando come una delle differenze principali tra *Public History* e storia accademica si trovi proprio «in the area of communication, in the audiences with whom we communicate, and in the methods that we use to communicate our scholarship to those audiences» (Cauvin 2016, 21). I media per produrre e trasmettere contenuti storici costituiscono pertanto uno dei punti chiave della *Public History* dal quale difficilmente si può prescindere. Un cambiamento che implica per lo storico un impegno ancora maggiore nel porsi come facilitatore e mediatore, offrendo competenze, metodologie e preparazione scientifica per costruire un'architettura partecipativa realmente in grado di generare valore e consapevolezza. La storia deve infatti essere insegnata e appresa utilizzando tutto ciò che rende più gradevole e coinvolgente la sua fruizione senza però correre il rischio di cedere alla spettacolarizzazione e al sensazionalismo, alla mercificazione o all'influenza degli interessi di singoli o privati: «sharing authority – afferma Cauvin – does not mean historians should give up critical analysis of the past» (Cauvin 2016, 221). Anzi, questa seconda fase, deve rappresentare un ulteriore momento di approfondimento per riconsegnare alla collettività le fonti raccolte al fine di arricchire la conoscenza del passato, la sua consapevolezza e la riflessione comune.

² Cfr. Scanagatta 2017.

2.2 Lo spazio digitale

Sono sotto gli occhi di tutti i profondi mutamenti e l'impatto che *digital turn*, web 2.0, movimento *open access* e storia digitale hanno prodotto sul modo in cui la conoscenza storica viene oggi studiata, condivisa, insegnata, oltre che sul modo in cui le fonti vengono pubblicate, conservate e addirittura prodotte. La tecnologia digitale viene sempre più utilizzata nella *Public History* per supportare un più ampio coinvolgimento del pubblico con le fonti raccolte consentendo l'accesso da remoto al materiale d'archivio e il coinvolgimento nella creazione di collezioni online (raccolta di fotografie, caricamento di video testimonianze). In quanto tale la produzione di risorse digitali rappresenta un'efficace modalità per l'interazione del pubblico con la storia invitandolo a collaborare e a condividere ulteriori contenuti e testimonianze attraverso metodi e strumenti selezionati e controllati ma contestualmente capaci di facilitare il piacere di conoscere e di confrontarsi con la memoria storica. Una particolare attenzione è infatti riservata alla sfide insite nella *Digital Public History* e nelle pratiche di *crowdsourcing* per creare un tipo di ricerca volta a includere e coinvolgere attivamente il pubblico, consentendo di reagire prontamente agli eventi che hanno maggior impatto sulla storia contemporanea attraverso la preservazione e collezione del materiale in nuove tipologie di archivi digitali³. Molteplici sono inoltre i canali e gli strumenti che possono integrare in modo innovativo i seminari, laboratori e mostre tradizionali che riguardano testi, libri e biblioteche, garantendo una corretta comunicazione: si possono realizzare *virtual exhibitions* che accompagnino le mostre fisiche così da raggiungere un pubblico vasto e remoto e da assicurare la permanenza nel tempo del contenuto di quanto esposto e trattato; si possono realizzare percorsi turistici attraverso il web o Story Maps; costruire risorse digitali *web based* contenenti testimonianze audio, video e fotografiche; e si può infine fruire anche dei social, ovviamente in modo consapevole e strategico, per sollecitare e tenere alti l'attenzione e l'interesse.

3. Nuove competenze

3.1 Oltre il metodo storiografico

La nascita e lo sviluppo della *Public History* sono intrinsecamente legati all'evoluzione del ruolo dello storico che diventa un professionista flessibile, abituato al lavoro in team, aperto a collaborazioni pluridisciplinari, capace di avvalersi del contributo delle tecnologie digitali, di pianificare progetti e quantificare i costi di eventuali collaborazioni. Oltre a competenze di carattere metodologico nell'ambito della ricerca storica sono pertanto necessarie competenze trasversali e differenti talenti da utilizzare sia nella fase di ricerca che di rappresentazione

³ Orientamento riscontrabile già in progetti come il September 11 Digital Archive, il quale raccoglie foto, testimonianze e qualsiasi altro materiale relativo agli eventi dell'11 settembre 2001.

e messa in scena. Capacità comunicative e abilità tecnologiche ed informatiche che consentano un ripensamento della natura del prodotto culturale che viene curato e una ridefinizione dei modi e strumenti della sua fruizione in grado di corrispondere alle esigenze di un pubblico sempre più esigente e diversificato. Fare il *public historian* significa confrontarsi con enti pubblici e privati ma anche individuare target e stakeholder, sviluppare un'idea e certificarne la fattibilità in termini economici, saper gestire budget e risorse, scrivere progetti per partecipare a bandi di finanziamento: tutte abilità che rientrano nella sfera del *project management*. Una pluralità di competenze che non sempre è possibile avere e che spingono lo studioso ad un confronto con un elemento distintivo della *Public History*: il lavoro di *équipe*.

3.2 Il lavoro di *équipe*

Il lavoro di ricerca come abbiamo visto si carica di difficoltà ulteriori rispetto alla normale indagine storiografica. Per riuscire a generare un buon prodotto di *Public History* è difficile se non impossibile pensare di lavorare da soli, il lavoro d'*équipe* (che richiede sempre un'interdisciplinarietà) sarà pertanto utile per avere uno sguardo il più ampio possibile sull'oggetto di studio e coprire le mancanze tecniche del singolo ricercatore:

Per realizzare una mostra, solo per fare alcuni esempi, anche durante la ricerca, dovremmo confrontarci con chi si occupa di allestimenti museali per valutare congiuntamente quali fonti utilizzare e in che modo; per realizzare un laboratorio didattico dovremmo collaborare con chi si occupa di grafica (...), per dare vita ad un sistema di realtà immersiva uno sviluppatore dovrà interagire con noi per arrivare alla realizzazione di un prodotto che possa stare sul mercato (Scanagatta 2017, 329).

Lo storico deve imparare ad uscire dall'accademia lavorando non soltanto con studiosi di altre discipline ma anche con diverse professionalità, informatici, fotografi, videomaker, mantenendo la coerenza del messaggio e del metodo storico.

3.3 Per concludere: il *public historian* come professionista riflessivo

Un approccio concettuale essenziale alla *Public History* è la 'pratica riflessiva'. Ogni nuovo progetto, ingaggio con nuovi clienti, alleanza con una particolare istituzione richiede un riesame dei principi e delle questioni fondamentali. All'inizio degli anni '80, (circa nello stesso periodo in cui sono emersi i primi programmi universitari di *Public History*) Donald Schön ha cominciato a sviluppare un'analisi della pratica professionale all'interno di quelli che lui chiamava «contesti problematici» fuori dell'Accademia. Schön ha sostenuto che i professionisti che agiscono «nel mondo reale» devono accrescere conoscenze e competenze riflettendo sull'azione mentre essa si svolge, a partire dall'incertezza e dall'inquietudine ad essa connessa. I professionisti riflessivi portano dunque le teorie, i metodi e la conoscenza della disciplina su problemi particolari nelle

pianure insidiose della pratica con i suoi numerosi vincoli, variabili ed imprevedibili (Schön 1983). La studiosa Rebecca Conrad non a caso propone una definizione di *Public History* ‘molto pedagogica’ che potremmo fare nostra, 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 (Conrad 2006). Segue lo stesso ragionamento lo storico tedesco Cord Arendes: «However, in terms of the goal of stressing and strengthening the character of *Public History* as a process that involves reflecting on or applying history, it certainly deserves consideration». Un appello che invita «all players to reflect on the different and changing roles they perform: as historians who preserve their core activity of research-based» (Arendes 2018, 55).

Riferimenti bibliografici

- Agnew, V. 2004. “Introduction: what is reenactment?” *Criticism*: 327-339.
- Agnew, V., J. Lamb, and J. Tomann, edited by. 2019. *The Routledge Handbook of Reenactment Studies: Key Terms in the Field*. New York-London: Routledge.
- Arendes, C. 2018. “Learning, and Understanding of Public History as Part of the Professional Historical Education at German Universities.” In *Public History and School: International Perspectives*, edited by M. Demantowsky, 55-68. Boston: De Gruyter.
- Catastini, F. 2011. “I festival di storia: una via italiana alla Public History?” *Memoria e Ricerca* 37: 143-54.
- Cauvin, T. 2016. *Public history: a textbook of practice*. New York-London: Routledge
- Cauvin, T. 2018. “The Rise of Public History: An International Perspective.” *Historia Critica* 68: 3-26.
- Cohen, D., and R. Rosensweig. 2006. *Doing digital history: A guide to presenting, preserving, and gathering the past on the Web*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Conrad, R. 2006. “Public History as Reflective Practice: An Introduction.” *The Public Historian* 28 (1): 9-13.
- Cook, A. 2004. “The use and abuse of historical reenactment: thoughts on recent trends in public history.” *Criticism* 46, 3: 487-96.
- Danniau, F. 2013. “Public History in a Digital Context: Back to the Future or Back to Basics?” *BMGN: Low Countries Historical Review* 128, 4: 118-44.
- Dati, M. 2019. rec. Thomas Cauvin, *Public History. A textbook of practice*, Routledge, New York-Londra. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education* 14, 3: 311-16.
- Febvre, L. 1953. “Vers une autre histoire.” In *Combat pour l’histoire*, 428. Paris: Colin (Traduzione del brano in Le Goff, J. 1982. *Storia e memoria*, 447. Torino: Einaudi.
- Hancock, M. E. 2004. “Keeping the Public in Public History.” *The Public Historian* 26, 4: 7-10.
- Iurlano, G. 2019. “Recupero e fruizione delle fonti inedite storico-culturale per la Public History.” In *Public history tra didattica e comunicazione*, a cura di S. Colazzo, G. Iurlano, D. Ria, 51-66. Università del Salento (Sapere pedagogico e Pratiche educative, 3).
- Noiret, S. 2011. “La Digital History: Histoire et Mémoire à la portée de tous.” *Ricerche Storiche* 41: 111-48.

- Noiret, S. 2011. "La Public History, una disciplina fantasma?" *Memoria e Ricerca* 37: 9-35.
- Noiret, S. 2017. "Introduzione: per la Public History internazionale, disciplina globale." In *Public History. Discussioni e pratiche*, a cura di P. Bertella Farnetti, L. Bertucelli e A. Botti, 9-33. Milano: Mimesis.
- Noiret, S. 2018. "Digital Public History." In *A companion to public history*, edited by D. Dean, 111-24. Malden (MA): Wiley.
- Pavone, S. 2020. "Giovani, studenti e public history. Introduzione. Il capitale culturale." *Studies on the Value of Cultural Heritage* 22: 13-20.
- Ridolfi, M. 2017. *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente*. Pisa: Pacini editore.
- Salvatori, E. 2017. "Digital (Public) History: la nuova strada di una antica disciplina." *RIME, Rivista dell'istituto di storia dell'Europa mediterranea* 1, 1: 57-94.
- Savelli, A. 2019. "La Public History dalle origini alla costituzione dell'Associazione Italiana di Public History: movimento o disciplina?" In *Public history tra didattica e comunicazione*, a cura di S. Colazzo, G. Iurlano, e D. Ria, 9-22. Università del Salento (*Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 3).
- Sayer, F. 2015. *Public History: A Practical guide*. London: Bloomsbury.
- Scanagatta, M. 2017. "Public Historian tra ricerca e azione creativa." In *Public History. Discussioni e pratiche*, a cura di P. Bertella Farnetti, L. Bertucelli e A. Botti, 316-31. Milano: Mimesis.
- Scarpino, P. V. 1993. "Some Thoughts on Defining, Evaluating, and Rewarding Public Scholarship." *The Public Historian* 2: 55-61.
- Schön, D. A. 1993. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Wesley, Johnson G. 1987. "Professionalism: foundation of public history instruction." *The Public Historian* 9, 3: 96-110.

Progettare e realizzare percorsi didattici di Storia della scuola per la primaria con la *Public History*

Paolo Bianchini, Marta Peiretti, Pompeo Vagliani

1. Didattica della storia e 'senso' del tempo

Una lezione di storia, in qualunque ordine di scuola, dovrebbe essere ispirata a una serie di principi validi per studenti di tutte le età: in primo luogo, essere aggiornata da un punto di vista dei contenuti, in linea con quanto la ricerca ha scoperto e sta scoprendo; quindi, tenere conto delle indicazioni ministeriali, che dettano quello che deve essere il percorso di apprendimento degli studenti dai primi anni di scuola sino alla maturità; inoltre, adottare pratiche didattiche inclusive e originali, capaci di motivare gli alunni e facilitare la trasmissione e l'apprendimento.

C'è, però, un altro aspetto che spesso viene sottovalutato, anche se centrale. È talmente importante che tendiamo a trascurarlo proprio perché lo diamo quasi per scontato. Si tratta del contesto culturale dell'epoca che stiamo vivendo. Il modo di concepire il passato, infatti, di studiarlo, di trasmetterlo, così come l'approccio nei confronti del tempo e della predisposizione che si ha verso di esso, passato, presente e futuro che sia, sono altrettanti prodotti culturali, dipendono cioè dalla cultura che li produce. Cambiano, quindi, nello spazio e nel tempo e non possono essere dati per scontati. In realtà, quello che tendiamo a fare, invece, è esattamente il contrario, proprio perché vi siamo immersi e li consideriamo come 'naturali'.

Paolo Bianchini, University of Turin, Italy, paolo.bianchini@unito.it, 0000-0002-2938-0516

Marta Peiretti, School and Children's Book Museum of Turin, Italy, didattica@fondazioneancredidibarolo.com

Pompeo Vagliani, School and Children's Book Museum of Turin, Italy, info@fondazioneancredidibarolo.it

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Paolo Bianchini, Marta Peiretti, Pompeo Vagliani, *Progettare e realizzare percorsi didattici di Storia della scuola per la primaria con la Public History*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-5518-616-2.06, in Gianfranco Bandini, Paolo Bianchini, Francesca Borruso, Marta Brunelli, Stefano Oliviero (edited by), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, pp. 39-49, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-616-2, DOI 10.36253/978-88-5518-616-2

In realtà, a ben pensarci, la ricerca storiografica, gli strumenti didattici, i manuali e l'impostazione non solo del programma di storia, ma dell'intero sistema scolastico, dipendono dal contesto culturale, ne sono alcuni dei prodotti. Per questo motivo, è importante che ogni insegnante sia consapevole di quelle che sono le caratteristiche di tale contesto, al fine di rendersi conto di quanto egli stesso è debitore del modo di fare storia dell'epoca in cui vive e utilizzare tali consapevolezze nel momento in cui insegna storia.

Il primo ambito nel quale lo studio della storia può contribuire a originare tali saperi, tanto negli insegnanti quanto negli alunni, è il concetto stesso di tempo. La parola «tempo» può quasi sembrare un sinonimo di «storia», ma a differenza della storia indica tutte le dimensioni temporali e non solo il passato, ma anche il presente e il futuro. Il tempo è una nozione che ogni individuo conosce in maniera sperimentale, dunque, il modo in cui viene percepito ha a che fare con il luogo e il momento storico in cui si vive.

Al volgere del XX secolo, con il suo progresso tecnologico e le due devastanti guerre mondiali, lo storico inglese Eric J. Hobsbawm aveva già spiegato come il «secolo breve» del Novecento avesse determinato «la distruzione dei meccanismi sociali che connettono l'esperienza dei contemporanei a quella delle generazioni precedenti», facendo sì che «la maggior parte dei giovani alla fine del secolo è cresciuta in una sorta di presente permanente, nel quale manca ogni rapporto organico con il passato storico del tempo in cui essi vivono» (Hobsbawm 1995, 14-5).

Oggi, però, esiste una scarsissima consapevolezza del fatto che l'idea di tempo che domina la nostra cultura è quella di un tempo da spremere, da sfruttare compulsivamente senza fermarsi mai, perché il mondo sembra inarrestabile. Si tratta di un tempo mercificato, che nella società post-moderna è diventato oggetto di scambio e consumo, al pari di tutti gli altri beni.

Allo stesso modo, si registra una scarsissima fiducia nel futuro, perché la situazione sociale, ambientale, economica e politica trasmette un preoccupante senso di precarietà. In un tale contesto non ci si può nemmeno più ancorare a un passato idilliaco, come erano solite fare le civiltà antiche, poiché la nostra società esalta la novità e tutto ciò che non è 'nuovo' viene presto bollato come 'superato' e, quindi, svilto e abbandonato. L'unico tempo confortevole e concepibile nella post-modernità è, dunque, il presente, grazie al quale possiamo nutrire il sogno irrealizzabile di restare in una condizione sempiterna di adeguatezza nei confronti di un mondo perennemente in fase di apparente cambiamento. Non si tratta soltanto di una percezione temporale soggettiva, ma di un vero e proprio *ethos* di massa che prende il nome di «presentismo», termine che indica una dipendenza eccessiva dal presente, concepito e vissuto come unica dimensione della realtà.

Allo stesso tempo, come sostiene il filosofo e psicologo franco-argentino Miguel Benasayag, è diventato sempre meno credibile un valore fondante della modernità, ovvero quel «messianismo scientifico» (Benasayag-Schmit 2018, 17) che individuava nella scienza e nella tecnologia le basi incrollabili per un futuro certo, dominabile dall'uomo e garante dell'inarrestabile progresso della civiltà. Tuttavia, lo storico inglese Edward Carr ci ha spiegato anche che «una società che ha

perduto ogni fiducia nelle proprie capacità di progredire verso il futuro, cessa entro poco tempo di preoccuparsi dei fiducia propri progressi passati» (Carr 2000, 141). Così, persa la fiducia nel passato, così come nel futuro, non ci resta che il presente come unica forma temporale della quale pensiamo di poter essere padroni.

Gli effetti di un tale modo di concepire il tempo sono sotto gli occhi di tutti, anche se forse non di semplice decifrazione: da un lato, si perde la capacità di riflettere sui trascorsi personali e collettivi, di rielaborare i ricordi e le esperienze; dall'altro, la perdita di memoria incide pure sul «problema dell'identità», contribuendo a quel senso di impotenza e spaesamento che le persone sperimentano quotidianamente (Bevilacqua 2007). Inoltre, una volta che la storia viene considerata inutile e obsoleta, si apre il campo ad atteggiamenti irrazionali, come il rifugiarsi in un passato nostalgico, con un «meccanismo di difesa in un periodo contrassegnato da ritmi di vita accelerati e da sconvolgimenti storici» (Bauman 2017, XIII).

Di conseguenza, allo Stato-nazione è assegnato il compito di conservare la memoria pubblica e privata: musei, archivi, biblioteche, internet diventano collettori organizzati di memoria destinata all'oblio, in cui tutto viene raccolto e conservato, ma al contempo trascurato e dimenticato. Di conseguenza, il passato cessa di essere una dimensione vitale tanto per il singolo quanto per la collettività, che rinuncia a trasmetterne il senso e il valore alle giovani generazioni.

In questo contesto appare evidente come l'insegnamento della storia a scuola rappresenti un momento pressoché unico per trasmettere un atteggiamento curioso e critico nei confronti del tempo e del passato. Non solo, infatti, una parte consistente degli studenti smetterà di avere qualsiasi contatto con un libro di storia una volta terminata la scuola dell'obbligo, ma anche coloro che proseguono gli studi, se non sono stati resi gradualmente consapevoli, faranno inconsapevolmente loro il concetto di storia tipico della nostra epoca. Serve, quindi, non solo avere presente questo scenario nel momento in cui si insegna storia, ma pure inserire tra gli obiettivi d'apprendimento un concetto critico di tempo.

2. Vivere la storia per comprendere empaticamente il passato e il presente

Un altro ambito culturale epocale su cui lo studio della storia può incidere è quello dell'individualismo. Come ha ampiamente dimostrato il filosofo francese Gilles Lipovetsky, mentre il processo di individualizzazione originario, quello descritto da Tocqueville, Durkheim, Weber o Simmel in relazione all'affermarsi della società moderna, aveva originato forme di collettività relativamente stabili, in cui l'individuo riusciva a trovare un soddisfacente equilibrio tra l'autonomia personale e la costituzione di vincoli saldi con gli altri, attualmente, la società dei consumi conduce decisamente verso l'affermazione di sé da parte dei singoli, con il conseguente indebolimento dei legami sociali (Lipovetsky 1995). In questo modo, l'autoaffermazione di sé risulta non solo vuota, ma anche fine a se stessa e in ultima analisi nociva all'individuo e alla collettività, oltre che al pianeta intero.

Anche quello che Lipovetsky definisce il «neo-individualismo» o «individualismo di seconda generazione» sta, infatti, finendo drammaticamente il suo tempo, tra minacce ambientali sempre più incombenti e crisi delle democrazie,

anche in Occidente, che si sentiva sino a pochi decenni fa al riparo da possibili derive populiste o autoritarie.

L'individualismo ha molteplici cause ed altrettanti aspetti di natura politica, psicologica, economica e culturale. Certamente, però, uno dei suoi correlati più evidenti è l'incapacità di provare empatia per l'altro. È proprio questa mancanza che fa sì che l'individuo della post-modernità non riesca a mettersi nei panni dell'altro e a capire ciò che prova, minando in profondità le sue capacità sociali. Allo stesso tempo, tale inadeguatezza lo priva pure dell'accesso alle proprie sfere emotive e ne limita, quindi, profondamente la crescita e l'evoluzione dal punto di vista sia della conoscenza di sé che in termini di abilità sociali. Inoltre, è assai difficile che adulti incapaci di provare empatia riescano a trasmettere tale abilità alle giovani generazioni: per questo, i giovani oggi hanno scarse possibilità di imparare a calarsi nei panni degli altri e di comprenderne i processi emotivi e psichici.

In questo panorama, la storia può almeno in parte ovviare a tale carenza: per ricostruire i fatti del passato è necessario, infatti, padroneggiare i metodi della ricerca storiografica, dall'uso delle fonti alla conoscenza della letteratura in materia, ma è altresì indispensabile sapersi immedesimare nelle persone e nelle vicende che si prendono in esame. Ben presto, chi si accosta allo studio del passato si accorge che anche in ambito storico l'empatia è una competenza che va maneggiata con cura: si tratta non di aderire a una posizione piuttosto che a un'altra, 'facendo il tifo' in maniera acritica per qualcuno contro qualcun altro, o ancor meno di assurgere a giudici della storia. L'empatia in ambito storiografico serve, piuttosto, a comprendere le ragioni del passato, senza condannarle o assolverle, ma per capirne il senso. Per essere dei bravi storici è necessario essere in grado di entrare profondamente in connessione con gli uomini e i fatti del passato, stabilire un contatto emotivo con essi, riconoscendone le ragioni e le scelte, al fine di comprenderle pienamente.

Per esempio, è scorretto studiare l'Illuminismo dando per scontata la Rivoluzione francese: gli uomini e le donne che vissero nella seconda metà del Settecento non potevano neanche lontanamente immaginarsi che in Francia sarebbe scoppiata una rivoluzione e tanto meno che essa avrebbe avuto effetti profondi su tutto il pianeta. Dunque, per essere correttamente approcciati, i fatti anteriori al 1789 vanno analizzati trascurando di conoscere ciò che accadde dopo tale data, esattamente come fu per gli uomini del tempo.

Avviare i bambini e i ragazzi a questo sforzo empatico può aiutarli a sviluppare l'attenzione per l'altro, uscendo non solo da quell'egocentrismo che è normale caratteristica della prima infanzia, ma anche proiettandoli verso l'uscita da quell'individualismo che è uno dei tratti caratteristici della nostra epoca.

Un buon insegnamento della storia può contribuire a trasmettere un'altra idea di tempo e a favorire una maggiore empatia, con i bimbi del passato ma anche con quelli del presente. E può conseguentemente riattivare la fiducia nel futuro, un futuro nel quale c'è spazio per l'azione del singolo e della collettività, così come è stato possibile in un passato con il quale si sono riannodati i legami e che, per questo, ha riacquisito senso.

Si tratta di concetti che non possono essere trasmessi solo teoricamente. C'è bisogno che i discenti li sperimentino in pratica, con il corpo oltre che razional-

mente, soprattutto se si parla di allievi delle primarie, per i quali agire rappresenta un mezzo imprescindibile di conoscenza. In questo senso, quindi, la *Public History* offre un'ampia gamma di opzioni. L'importante è che siano progettate, appunto, per contribuire non solo alla trasmissione di conoscenze disciplinari, ma anche all'acquisizione di saperi e sensibilità che hanno a che fare con la lettura più complessiva del mondo contemporaneo.

Nella seconda parte di questo breve saggio verranno descritte alcune attività didattiche svolte all'interno del Museo della Scuola e del Libro per l'Infanzia di Torino, ideate, oltre che per guidare i visitatori all'interno delle ricche collezioni del museo, anche per conseguire gli obiettivi formativi su cui abbiamo appena ragionato. Si tratta naturalmente di casi che non devono essere pensati come modelli, ma come esempi da cui trarre ispirazione per progettare e realizzare attività didattiche extra-scolastiche di storia della scuola adatte ai differenti contesti territoriali.

3. Il Museo della Scuola e del Libro per l'Infanzia di Torino. Percorsi didattici ed eventi culturali: orientamenti e scelte di progettazione

La Fondazione Tancredi di Barolo opera da anni per proseguire e implementare l'attività di ricerca e promozione culturale, sviluppando progetti volti al recupero, alla salvaguardia e alla valorizzazione del patrimonio librario, documentario e iconografico di interesse storico legato al mondo dell'infanzia e della scuola (Vagliani 2011). Attraverso il MUSLI - Museo della Scuola e del Libro per l'Infanzia, sono stati progettati numerosi percorsi didattici specifici indirizzati agli istituti scolastici di ogni ordine e grado, volti ad approfondire la storia della scuola e del libro con un approccio interattivo ed esperienziale. Questo approccio alle fonti storiche ha fatto sì che la Fondazione diventasse nel tempo una realtà al servizio della scuola, dalla prima infanzia al mondo accademico, oltre che un punto di riferimento per il metodo utilizzato nella progettazione di laboratori didattici e sede qualificata per ricerche e consultazioni di materiali unici nel loro genere.

Le attività didattiche del Museo coinvolgono annualmente circa 20.000 studenti delle scuole – dall'infanzia alla secondaria di secondo grado – provenienti in prevalenza dal Piemonte e da regioni limitrofe.

Parallelamente alle attività rivolte al mondo della scuola, la Fondazione ha potenziato anche le attività educative per famiglie, proponendo laboratori ludici e creativi e progettando iniziative *ad hoc* in occasione di varie manifestazioni dedicate al turismo *kid-friendly*¹.

¹ Nel 2017 il MUSLI è stato accreditato nella lista dei 36 musei piemontesi 'a misura di famiglie e bambini', nell'ambito del progetto "Nati con la cultura" ideato da Fondazione Medicina a Misura di Donna, Osservatorio Culturale del Piemonte e Abbonamento Musei Piemonte. Nel 2018, invece, è stato selezionato come museo dell'anno per ospitare l'inaugurazione della sesta edizione di F@Mu - Giornata Nazionale delle Famiglie al Museo (13 ottobre 2018). Nel giugno 2020 è stato assegnato al MUSLI e alla Fondazione Tancredi di Barolo il Premio Andersen "Protagonisti della Cultura per l'Infanzia".

L'offerta didattica, proposta annualmente in concomitanza con l'anno scolastico, comprende una serie di attività laboratoriali consolidate che vengono ideate e progettate a partire da pubblicazioni e fonti quali riviste per l'infanzia, testi di amena lettura, disegni originali, libri o documenti scolastici, supporti didattici, giochi e altre opere conservate presso la Biblioteca e l'Archivio del MUSLI con l'intento di favorirne la conoscenza attraverso l'immedesimazione.

Inoltre, va ricordato che tutte le visite guidate e i laboratori sono stati dotati di materiali specifici per essere accessibili anche agli studenti con disabilità (percorsi tattili per non vedenti e ipovedenti e 'storie sociali' per facilitare la fruizione delle attività da parte degli utenti affetti da autismo)².

La scelta di non delegare all'esterno dell'ente la gestione delle attività museali e didattiche è strettamente legata alla metodologia di lavoro adottata dalla direzione scientifica della Fondazione, la quale ritiene inscindibile il lavoro di ricerca storiografica dalla trasmissione dei contenuti al fine di promuovere la comprensione empatica dei vissuti storici salvaguardandone la complessità e favorendo l'emancipazione del visitatore, soprattutto se bambino, da una prospettiva culturale esclusivamente centrata sui valori contemporanei.

Uno degli obiettivi più importanti del Percorso Scuola del Museo è avvicinare i visitatori in modo suggestivo al reale e all'immaginario della scuola primaria dell'Ottocento e del primo Novecento e, contemporaneamente, stimolare una lettura critica della realtà attuale attraverso la valorizzazione del patrimonio di testimonianze, materiali ed immateriali, legate all'illustre tradizione pedagogica del passato; il Percorso Libro, strettamente complementare, propone un viaggio alla scoperta di iconografie, testi e vicende editoriali che appartengono al patrimonio della letteratura per l'infanzia e per i ragazzi (Pasino, Vagliani 2010).

Il pubblico, sempre più ampio e di diversa provenienza, viene coinvolto in prima persona e chiamato a interagire con il materiale esposto attraverso le visite guidate (condotte da personale appositamente formato) che consentono un'immersione totale nella scuola e nei libri del passato, con un approccio sempre rivolto al confronto attivo.

Le proposte didattiche sono state divise concettualmente nelle seguenti aree tematiche:

- La Scuola di Ieri: *Laboratori che analizzano l'evoluzione dei metodi scolastici dalla fine del '700 alla metà del '900*
- Leggere, Scrivere e Fare di Conto: *Lezioni di bella scrittura, lavori donneschi, grammatica, aritmetica, mitologia e musica all'insegna del gioco*
- La Letteratura per Ragazzi: *Laboratori alla scoperta di fiabe, favole e dei personaggi più amati della letteratura per l'infanzia*

² L'accessibilità del museo è stata implementata grazie all'opportunità offerta da Fondazione Paideia di aderire al progetto "Operatori museali e disabilità", nato nel 2011 come proposta di attività formative rivolte agli operatori dei servizi museali per promuovere la cultura dell'accoglienza e dell'inclusione dei visitatori con disabilità, dal punto di vista relazionale e comunicativo prima ancora che strutturale.

- La Fabbrica del Libro & i Pop-Up³: *Attività dedicate all'analisi del libro, della stampa, delle illustrazioni e delle animazioni pop-up*
- Itinerari sul Territorio: *Passeggiate culturali alla scoperta dei luoghi e dei personaggi legati ai temi della collezione museale.*

Tra marzo 2020 e l'estate del 2021, poiché si era costretti dall'emergenza pandemica a rinunciare completamente al coinvolgimento esperienziale del visitatore, tutta l'offerta è stata ridefinita per far fronte alle nuove sfide di accessibilità. La totale chiusura al pubblico dei luoghi della cultura ha spronato il MUSLI ad approfondire e implementare la messa a punto di percorsi tematici multimediali, oltre che la riproduzione dei contenuti in formato digitale, ampliando e moltiplicando così la possibilità di utilizzo delle collezioni museali. Il metodo di lavoro adottato dall'area educativa è stato stravolto da un'esigenza sempre più forte di ripensare lo spazio museale in quanto tale, a partire dall'esperienza dei musei diffusi e delle esposizioni online, visitabili dal proprio computer o smartphone⁴. Vista la necessità di creare nuove modalità di fruizione dei beni culturali, il MUSLI, in un'ottica di continuità di promozione del rapporto tra scuola e museo, è uscito progressivamente dalla sua sede per portare in classe un luogo ideale in cui coltivare la propria memoria e identità⁵.

Molte delle iniziative citate precedentemente non sarebbero state possibili senza la rete di collaborazione con enti, associazioni e istituzioni attivi in ambiti affini con il comune obiettivo di cercare di mettere a disposizione delle agenzie formative e del pubblico generico il Museo per iniziative inerenti alla storia della scuola, della pedagogia e dell'editoria per ragazzi, oltre che senza tutte le persone che con infaticabile energia ed entusiasmo si prodigano quotidianamente per mantenere in vita e far crescere il MUSLI.

4. Progettare percorsi didattici di storia della scuola per le scuole primarie

Il panorama dei sistemi educativi esemplificati nel percorso di visita del MUSLI, dalla scuola pubblica a quella scuola privata, dalle sale d'asilo alla classe dei tempi del libro Cuore, ha dato vita ad altrettante attività pensate per proporre un approccio allo studio della storia della scuola per le scuole primarie e secondarie di I grado. La sezione *La Scuola di Ieri* si propone di analizzare l'evoluzione dei metodi scolastici dalla fine del '700 alla metà del '900 attraverso

³ Nel 2019, in collegamento con il progetto "POP-app", è stata sviluppata una proposta didattica organica sul tema dei libri animati, che si articola in tre percorsi laboratoriali differenziati per fasce di età, dalle scuole dell'infanzia alle superiori. Per maggiori informazioni inerenti al progetto sui libri animati consultare il sito web dedicato: <<https://www.pop-app.org>>.

⁴ Si veda il sito web: <<https://www.fondazioneTancrediBarolo.com/project/visite-tematiche-online/>>.

⁵ A tal fine è stata anche attivata una proficua collaborazione con la piattaforma "Agorà del Sapere" che si occupa sul territorio nazionale di PDOF, il Piano DIGITALE dell'Offerta Formativa: <<https://www.agoradelsapere.it>>.

proposte didattiche strutturate che stimolano l'immedesimazione del bambino/ragazzo in uno scolaro del passato al fine di capire come si svolgeva la sua vita di alunno, quali erano i sussidi didattici, come ci si relazionava con gli insegnanti e quali erano le caratteristiche della vita scolastica di un certo periodo.

Il laboratorio *Carlo Tancredi di Barolo: l'educazione del giovane marchese* è stato realizzato in collaborazione con l'Opera pia Barolo⁶ ed è la prima tappa del viaggio a ritroso nella storia della scuola. L'attività simulativa è condotta da un attore nei panni del precettore del marchesino, l'abate francese Cirillo Michel (Massé 1941; Luzzetti 1992-93), che accoglie i giovani partecipanti invitandoli ad assumere a loro volta il ruolo di compagni di studi di Carlo Tancredi, anch'essi nobili, invitati a Palazzo in occasione del suo decimo compleanno, il 26 ottobre 1792 (Derossi 1781). È in quell'anno che sul Registro dei conti della famiglia, custodito presso l'Archivio dell'Opera pia Barolo, è annotato per la prima volta il salario del precettore, che risulta alle dipendenze della famiglia sino al 1798, e sono indicate spese a favore del Collegio di San Rocco, frequentato dal giovane marchese nel biennio 1792-94 come allievo della classe di retorica⁷. Il Registro dei Conti della famiglia, insieme alle fonti biografiche, storiche, letterarie, saggistiche e iconografiche, ha consentito di risalire al modello di educazione impartita al giovane marchese, di confrontarla con quella propria dei fanciulli aristocratici del Settecento, e di riproporla in modo suggestivo, in una sorta di gioco di ruolo che permette di lavorare sugli aspetti storici e pedagogici, facendo conoscere un personaggio significativo nella storia della città di Torino e ricostruendone gli impegni scolastici ed extra-scolastici quotidiani, così da stimolare in modo giocoso l'identificazione, ma anche il confronto tra passato e presente⁸.

Le scuole elementari popolari è una proposta didattica che ricostruisce un preciso momento storico dell'istruzione in Piemonte: quella delicata fase di transizione dalla scuola d'élite alla scuola per tutti che prende avvio nel primo Ottocento (Ottino 1951), in un'epoca in bilico tra Restaurazione e fermenti liberali e in un Regno di Sardegna dove l'istruzione era ancora patrimonio riservato ad alcune classi sociali e impartito da precettori domestici e nei collegi. I ragazzi dei ceti inferiori potevano accedere unicamente a un ridotto numero di scuole comunali, di mutuo insegnamento o di carità (Bagutti 1820), dove i maestri erano poco qualificati, gli allievi numerosi e saltuari, le aule precarie, i materiali didattici scarsi e le punizioni corporali abbondanti (Morandini 2003). L'attività coinvolge i partecipanti nella ricostruzione delle primissime tappe di quel vasto moto di rinnovamento pedagogico di cui la città di Torino fu centro propulsore e che si concluse con la legge Casati del 1859, che dichiarava guerra all'analfabetismo e alla scuola per pochi, affermando il principio dell'istruzione elementare gratuita e obbligatoria per tutti⁹.

⁶ Per maggiori informazioni sulla storia dell'ente: <<http://www.operabarolo.it/it/p-9/opera/marchesi-di-barolo>>.

⁷ Sulle vicende della scuola piemontese tra Settecento e Ottocento vedi Bianchini 2008.

⁸ Si veda *infra*, la scheda n. 6 [<https://doi.org/10.36253/978-88-5518-616-2.15>] p. 151.

⁹ Si veda *infra*, la scheda n. 16 [<https://doi.org/10.36253/978-88-5518-616-2.15>] p. 175.

Il laboratorio *Torino ai tempi di Cuore* è stato il primo a far parte dell'offerta didattica rivolta alle scuole fin dalla nascita del Museo. È una delle attività rivolte principalmente alla scuola primaria di maggior successo e che, nonostante si reiteri ormai da quasi vent'anni, continua ad essere molto amata da insegnanti e alunni. L'attività si propone un triplice obiettivo: far conoscere agli allievi di oggi la vita della scuola di ieri rivivendone in prima persona la ritualità, favorire un confronto tra le due realtà e approfondire, attraverso la storia della scuola, la conoscenza della propria città.

La simulazione inscena il primo giorno di scuola nella "Sezione Baretti" ed è condotta da un attore nei panni dell'insegnante che coinvolge direttamente i partecipanti per introdurli alla vita quotidiana nella scuola torinese di fine Ottocento e stimolare il confronto con la scuola di oggi (Ambrosini 1898)¹⁰.

Sempre nell'ambito delle attività nate dal confronto fra scuola di ieri e di oggi, la Fondazione ha organizzato anche alcuni incontri con lo scrittore Angelo Petrosino sul tema dell'attualizzazione del libro *Cuore* di De Amicis, a partire dal romanzo *Il libro Cuore di Valentina*, edito nel 2018 e in parte ambientato al MUSLI (Petrosino 2018).

Recentemente la progettazione dei percorsi mirati allo studio della storia della scuola ha mosso i primi passi verso la contemporaneità: nel 2019, grazie alla collaborazione del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino, è stato avviato un progetto di studio del cospicuo fondo di giornalini scolastici degli anni '70 conservati presso l'archivio del MUSLI, utilizzato a scopo didattico in occasione del centenario della nascita di Gianni Rodari (23 ottobre 2020). La Fondazione ha ricordato la figura dello scrittore in particolare mettendo in evidenza il suo fecondo rapporto con la scuola. Il progetto, sviluppato in collaborazione con l'Università di Torino, le Biblioteche Civiche e le Biblioteche del Sistema Provinciale di Torino (circuito SBAM), è stato inserito tra le manifestazioni previste a livello nazionale e in particolare a quelle attivate dal Parco della Fantasia "Gianni Rodari" di Omegna (VB).

Infine, la sezione *Leggere, Scrivere e Fare di Conto* offre uno spaccato delle lezioni di bella scrittura, grammatica, aritmetica e lavori donneschi utilizzando libri di testo, quaderni, penne, pallottolieri, lavagnette, pagelle, medaglie premio e altri materiali che seguono il principio dell'istruire dilettaando. A differenza delle proposte "La Scuola di Ieri", viene qui indagata e trasmessa la storia della scuola attraverso un metodo di insegnamento che nasce prevalentemente da libri di divulgazione creativa, testi ispirati ai principi della «didattica giocosa» ottocentesca e rivolti direttamente ai bambini, collocandosi a metà strada tra lettura amena e lettura parascolastica (Vagliani 2001).

Il laboratorio *Scriviamo in bella!*, nato nel 2007, ripropone una tipica «lezione di buona scrittura» con l'utilizzo degli attrezzi del tempo, penna, pennini, inchiostro e calamaio, sperimentando la positura, la manualità e anche il 'rituale'

¹⁰ Si veda *infra*, la scheda n. 27 [<https://doi.org/10.36253/978-88-5518-616-2.15>] p. 200.

previsto. L'acquisizione della capacità manuale, tra gioco ed esercizio, permette di sperimentare la perizia 'faticosa' della calligrafia.

L'attività *L'Isola della Grammatica* si propone come una lezione di ripasso dell'abc grammaticale ispirata al metodo originale e creativo della personificazione. L'obiettivo è dimostrare che questa materia, spesso ostica per gli scolari di tutti i tempi, può essere anche divertente e ricca di spunti giocosi. Altra tappa fondamentale dell'iter scolastico nella scuola primaria era imparare a 'far di conto'. Per questo *Il Paese del calcolo* si ispira alla didattica giocosa del passato con l'obiettivo di far conoscere ai partecipanti come si apprendevano aritmetica e geometria a scuola e in famiglia, facendo scoprire abachi e pallottolieri, libri e giochi didattici, ma anche conte e filastrocche popolari.

Lavori d'ago e di forbice propone la riscoperta di una lezione di lavori donneschi, materia riservata alle classi femminili obbligatoria nella scuola elementare italiana per oltre un secolo. L'obiettivo è mostrare come nel passato i modelli educativi differenziati per genere si trasmettessero attraverso le materie scolastiche, oltre che tramite i giochi e le letture, e anche far scoprire conoscenze e competenze antiche, ma probabilmente nuove per le attuali generazioni giovani.

Riferimenti bibliografici

- Ambrosini, A. 1898. *Le scuole municipali di Torino dal 1848 al 1898*. Torino: Tipografia Eredi Botta.
- Bagutti, G. 1820. *Saggio sulle Scuole di Mutuo Insegnamento colla preposizione di un sillabario e di una introduzione alla lettura corrente italiana applicabili alle dette scuole dell'abate Giuseppe Bagutti*. Milano: presso Giovanni Silvestri.
- Bauman, Zigmunt. 2017. *Retrotopia*. Roma-Bari: Laterza.
- Benasayag, M., e G. Schmit. 2018. *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Bevilacqua, P. 2007. *L'utilità della storia. Il passato e gli altri mondi possibili*. Roma: Donzelli.
- Bianchini, P. 2008. *Educare all'obbedienza. Pedagogia e politica in Piemonte tra Antico Regime e Restaurazione*. Torino: Società Editrice Internazionale.
- Carr, Edward H. 2000. *Sei lezioni sulla storia*. Torino: Einaudi.
- Derossi, O. 1781. *Nuova Guida per la Città di Torino. Opera di Onorato Derossi*. Torino: nella Stamperia Reale di Torino.
- Hobsbawm, E. J. 1995. *Il secolo breve*. Milano: Rizzoli.
- Lipovetsky, G. 1995. *L'era del vuoto. Saggi sull'individualismo contemporaneo*. Milano: Luni Editrice.
- Luzzetti, D. 1992-93. "Educazione ed istruzione popolare nell'esperienza del marchese Tancredi Falletti di Barolo." Laurea a ciclo unico. Università di Torino, Facoltà di Magistero.
- Massè, D. 1941. *Un precursore nel campo pedagogico. Il Marchese di Barolo*. Alba: Tipografia Commerciale.
- Morandini, M. C. 2003. *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*. Milano: V&P Università.
- Ottino, L. 1951. *Le scuole comunali di Torino prima del loro passaggio allo Stato*. Torino: Casa Editrice Giuseppe Gambino.
- Pasino, L., e P. Vagliani, a cura di. 2010. *Il primo giorno di scuola: un'epica per gli insegnanti*. Torino: SEI.

- Petrosino, A. 2018. *Il libro Cuore di Valentina*. Torino: Il Battello a vapore.
- Vagliani, P., a cura di. 2001. *Numeretta e Quadratino. Aritmetica Giocosa. Giocare con i numeri. Un secolo di libri e giochi per bambini per apprendere l'aritmetica divertendosi e per imparare a giocare con l'aritmetica*. Torino: Fondazione Tancredi di Barolo.
- Vagliani, P., a cura di. 2011. *Il viaggio incantato: guida al Museo della scuola e del libro per l'infanzia di Palazzo Barolo*, Torino: Fondazione Tancredi di Barolo.

Progettare percorsi didattici di Storia della scuola per le scuole secondarie di II grado

Chiara Martinelli

1. La *Public History of Education* per le scuole secondarie di secondo grado

Come ben enucleato dai manifesti che, negli ultimi anni, hanno diffuso la *Public History* e la *Public History of Education*, ciò che connota queste due discipline non è l'accento sul carattere trasmissivo e divulgativo (Bandini 2020, 50), quanto l'attivo coinvolgimento della società civile nella co-costruzione della conoscenza storica, con un'impostazione processuale che richiama, nel suo fondo, le acquisizioni della ricerca-azione (Barbiér 2008). Nell'enfatizzare il carattere processuale, quasi artigianale, del processo storico, la *Public History of Education* si ricollega a una dimensione laboratoriale dell'apprendimento la cui rilevanza il Ministero della Pubblica Istruzione non ha mancato di rimarcare nei suoi documenti ufficiali. La laboratorialità stimola, oltre agli obiettivi disciplinari, anche le competenze di cittadinanza quali l'imparare a imparare; l'azione autonoma e responsabile; l'acquisizione e l'interpretazione dell'informazione; l'individuazione di collegamenti e relazioni (Tiriticco 2009, 47-9). Un approccio che evidenzia come la storia, lungi dall'essere una disciplina meramente concettuale, sveli in sé anche un affascinante lato pratico, che implica la scoperta delle fonti – non solo testuali, ma anche iconiche e concrete, che possano essere toccare con mano, manipolate nel senso vero e profondo della parola. Valorizzare le dimensioni prassiche significa non solo promuovere negli studenti una comprensione dei processi storici più radicata e approfondita, ma anche rendere la storia una disciplina inclusiva: accentuare le dimensioni della laboratoria-

Chiara Martinelli, University of Florence, Italy, chiara.martinelli@unifi.it

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Chiara Martinelli, *Progettare percorsi didattici di Storia della scuola per le scuole secondarie di II grado*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-5518-616-2.07, in Gianfranco Bandini, Paolo Bianchini, Francesca Borruso, Marta Brunelli, Stefano Oliviero (edited by), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, pp. 51-57, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-616-2, DOI 10.36253/978-88-5518-616-2

lità significa, infatti, promuovere una personalizzazione e individualizzazione dell'apprendimento che consenta ai ragazzi con bisogni educativi speciali (e qui intendo sia gli studenti muniti di diagnosi ai sensi della L. 104/1992, sia gli studenti con DSA e BES, tutelati dalla L. 170/2010 e dalla Direttiva 27 dicembre 2012) di contribuire attivamente, secondo le loro potenzialità, al lavoro della classe (Calvani 2012, 90-4).

In questo senso, si rivelano significative la riscoperta degli archivi scolastici, la loro conservazione, nonché la loro riappropriazione in funzione didattica. Molti sono gli archivi depositati presso scuole secondarie di secondo grado che risalgono alla fine dell'Ottocento, se non da prima; e spesso le loro condizioni non sono delle migliori, come evidenziato anche dal recente appello lanciato dalla SIPSE (Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo). La loro valorizzazione, oltre a consentire un lavoro concreto che carichi di senso storico un'istituzione vissuta quotidianamente, può assumere i connotati del *Service Learning* (Fossati 2017, 270), ovvero di un Percorso per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO, com'è oggi denominata l'ex-alternanza scuola lavoro) con cui gli studenti contribuiscono al benessere della comunità. A quest'esperienza possono alternarsi proposte di taglio diverso, che sfruttino le potenzialità del digitale e delle banche dati.

2. Percorsi didattici di storia della scuola: alcuni esempi

Presentiamo qui quattro unità di apprendimento (in seguito Uda) di *Public History of Education* per le scuole secondarie di secondo grado. Non sono Uda incentrate esclusivamente sulla storia: la prima coinvolge Italiano; la seconda la disciplina delle Metodologie operative (presente negli Istituti professionali per la sanità e l'assistenza sociale); la terza è interdisciplinare. Questa molteplicità di discipline è stata esplicitamente voluta, in quanto funzionale a mostrare le potenzialità della *Public History of Education* nella progettazione didattica di tutte le discipline.

La prima attività, nello specifico, è immaginata come un'unità di familiarizzazione con il nuovo ambiente scolastico da parte degli studenti del primo anno.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO 1

<i>Denominazione</i>	Come i film raccontano la scuola
<i>Prodotti</i>	Un breve corto su come la scuola è vissuta al giorno d'oggi; schede bibliografiche sui film visionati.
<i>Competenze</i>	Padroneggiare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo i vari contesti; utilizzare le moderne fonti di comunicazione multimediale (dal PECUP); collaborare; comunicare (dalle competenze chiave di cittadinanza).
<i>Abilità</i>	<i>Conoscenze</i>
Saper analizzare un film.	Elementi caratteristici del genere filmico.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO 1

Saper redigere lo schema di un corto. Le schede bibliografiche.

Saper utilizzare gli strumenti digitali. Gli strumenti digitali per realizzare un breve filmato. per realizzare un breve filmato.

<i>Studenti</i>	Alunni di scuola secondaria secondo grado – Classe I istituto tecnico industriale.
<i>Prerequisiti</i>	/
<i>Tempi</i>	Due mesi.
<i>Fasi</i>	1° Fase – Italiano: cos'è la scuola per me? Brainstorming con creazione di una mappa mentale (1 ora). 2° Fase – Italiano: caratteristiche e struttura del genere filmico (1 ora). 3° Fase – Italiano: Brainstorming funzionale alla redazione di una scheda di analisi di un film (1 ora). 4° Fase – Italiano: dalla banca dati della filmografia sulla scuola e sugli insegnanti, trarre tre film sulla scuola e farli visionare alla classe, con cadenza settimanale (6 ore). 5° Fase – Italiano: cooperative learning. Ogni gruppo (di massimo tre, quattro persone) analizza un film e compila la scheda di analisi che è stata precedentemente costruita e concordata dalla classe. È possibile che più gruppi analizzino lo stesso film. 6° Fase – Presentazione e discussione (5 ore): Ogni gruppo presenta e discute la scheda redatta in classe.
<i>Metodologie</i>	Brainstorming; project-base working; cooperative learning.
<i>Personale coinvolto</i>	Docenti di italiano, storia e geografia e di TIC.
<i>Strumenti</i>	LIM, tablet e computer.
<i>Valutazione</i>	Redazione di una rubrica in cui le competenze evidenziate sono declinate in quattro livelli (Iniziale/Non posseduto; Base; Intermedio; Avanzato).

UNITÀ DI APPRENDIMENTO 2

<i>Denominazione</i>	Oggetti di scuola
<i>Prodotti</i>	Un'attività di animazione culturale basata sugli oggetti scolastici del passato.
<i>Competenze</i>	Collaborare nella gestione di progetti e attività dell'impresa sociale ed utilizzare strumenti idonei per promuovere reti territoriali formali ed informali; utilizzare le principali tecniche di animazione sociale, ludica e culturale.
<i>Abilità</i>	<i>Conoscenze</i>
Organizzare attività di animazione culturale.	Principali oggetti scolastici in uso nel Novecento.
Realizzare con oggetti provenienti dall'utenza attività di integrazione e di inclusione.	Le tecniche di animazione sociale, ludico e culturale.
Individuare gli spazi e i materiali in funzione delle attività e degli utenti.	Caratteristiche del lavoro d'équipe.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO 2

<i>Studenti</i>	Alunni di scuola secondaria di secondo grado – Classe II istituto socio-sanitario.
<i>Prerequisiti</i>	/
<i>Tempi</i>	Un mese.
<i>Fasi</i>	<p>1° Fase – Metodologie operative. La scuola di un tempo: proiezione su LIM di tre/quattro immagini di ragazzi a scuola negli anni Trenta, Cinquanta, Settanta e Novanta del XX secolo. A ogni immagine gli studenti assoceranno prima delle descrizioni e poi le proprie sensazioni e riflessioni. Uno strumento utile con cui effettuare questa scrittura collettiva è il padlet, che l'insegnante può strutturare attraverso il seguente link: https://padlet.com/dashboard (2 ore).</p> <p>2° Fase – Metodologie operative: esplorazione della banca dati "Mappa interattiva dei luoghi della memoria scolastica in Italia" e lezione dialogata sull'importanza degli oggetti nella fruizione di un luogo (1 ora).</p> <p>3° Fase – Metodologie operative: L'insegnante richiede agli studenti di portare, ciascuno, un oggetto scolastico appartenuto a un parente.</p> <p>4° Fase – Metodologie operative: Brainstorming su quali elementi caratteristici dell'oggetto (anno, luogo, grado di scuola...) debbano essere segnati in una scheda descrittiva. Redazione delle schede descrittive, che rimangono a disposizione della classe (3 ore).</p> <p>5° Fase – Metodologie operative: ricapitolazione delle principali tecniche di animazione culturale e ludica in relazione ai diversi tipi di persone coinvolte (1 ora).</p> <p>6° Fase – Metodologie operative: Divisione della classe in gruppi di tre/quattro persone. Cooperative learning; redazione di un'attività di animazione per dei determinati soggetti (persone con disabilità, bambini, anziani) in cui inserire, lungo la linea del tempo, le foto e le didascalie degli oggetti portati da tutta la classe (4 ore).</p> <p>7° Fase – Metodologie operative: Presentazione e discussione dei project work (2 ore).</p>
<i>Metodologie</i>	Brainstorming; project-base working; cooperative learning.
<i>Personale coinvolto</i>	Docente di metodologie operative.
<i>Strumenti</i>	LIM.
<i>Valutazione</i>	Redazione di una rubrica in cui le competenze evidenziate sono declinate in quattro livelli (Iniziale/Non posseduto; Base; Intermedio; Avanzato).

UNITÀ DI APPRENDIMENTO 3

<i>Denominazione</i>	Diari nella storia e nella scuola
<i>Prodotti</i>	Una relazione di carattere storico-educativo su un diario scritto da un insegnante di inizio Novecento, da analizzare calandolo nel contesto sociale dell'epoca.
<i>Competenze</i>	Saper compiere le necessarie interconnessioni tra i metodi e i contenuti delle singole discipline; saper sostenere una propria tesi e saper ascoltare e valutare criticamente le argomentazioni altrui; saper confrontare teorie e strumenti necessari per comprendere la varietà della realtà sociale, con particolare attenzione ai fenomeni educativi e ai processi formativi (Dal Pecup).

UNITÀ DI APPRENDIMENTO 3

Abilità	Conoscenze
Saper collocare una fonte storico-educativa nel contesto di riferimento.	Elementi di analisi di una fonte diariistica.
Saper collaborare con gli altri nella strutturazione di un progetto.	La storia della scuola tra Ottocento e Novecento.
Saper condurre una breve ricerca su una figura del panorama educativo.	Conoscenza delle principali linee di storia sociale dell'inizio del Novecento.
<i>Studenti</i>	Alunni di scuola secondaria secondo grado – Classe V Liceo delle scienze umane.
<i>Prerequisiti</i>	Conoscenza della storia italiana di fine Ottocento; conoscenza delle principali tipologie di testo espositivo; saper produrre testi di carattere espositivo.
<i>Tempi</i>	Un mese.
<i>Fasi</i>	1° Fase – Storia: Lezione dialogata sulla società e la cultura tra fine Ottocento e inizio Novecento (2 ora). 2° Fase – Scienze umane: Lezione dialogata sulle condizioni della scuola e dei maestri tra Ottocento e Novecento (2 ora). 3° Fase – Storia: Esplorazione con la classe della Banca dati diariistica e memorialistica degli insegnanti, dei direttori didattici e dei presidi in modo tale che gli studenti possano prendere confidenza con il portale (1 ora). 4° Fase – Storia e scienze umane – Diari e memorie di maestri – dalla Banca dati diariistica e memorialistica degli insegnanti, dei direttori didattici e dei presidi, l'insegnante seleziona alcuni diari. Divide la classe in gruppi di tre/quattro persone (1 ora). 5° Fase – Storia e scienze umane: Cooperative learning: ogni gruppo analizza una fonte e il suo autore, compiendo anche delle ricerche bibliografiche ulteriori, qualora sia necessario. L'insegnante, a questo scopo, predispone un piccolo elenco di siti scientificamente attendibili (qui suggeriamo l'Enciclopedia Treccani e il Dizionario Biografico dell'Educazione). (5 ore). 6° Fase – Presentazione e discussione (7 ore): Ogni studente espone il suo lavoro.
<i>Metodologie</i>	Collaborative learning; project-base working.
<i>Personale coinvolto</i>	Docente di italiano e storia; docente di scienze umane.
<i>Strumenti</i>	LIM; tablet e computer.
<i>Valutazione</i>	Redazione di una rubrica in cui le competenze evidenziate sono declinate in quattro livelli (Iniziale/Non posseduto; Base; Intermedio; Avanzato).

UNITÀ DI APPRENDIMENTO 4

<i>Denominazione</i>	Documentare gli anni Sessanta e Settanta
<i>Prodotti</i>	Videointerviste effettuate a ex-studenti degli anni Sessanta e Settanta.
<i>Competenze</i>	Essere in grado di leggere e interpretare criticamente i contenuti delle diverse forme di comunicazione; conoscere, con riferimento agli avvenimenti, ai contesti geografici e ai personaggi più importanti, la storia d'Italia inserita nel contesto europeo e internazionale.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO 4

<i>Abilità</i>	<i>Conoscenze</i>
Saper strutturare le domande di un'intervista.	Le caratteristiche della videointervista.
Saper usare gli strumenti digitali per effettuare videointerviste.	Uso dei principali applicativi utili per le videointerviste (es. Skype).
Collocare gli eventi narrati nel contesto politico, sociale e culturale.	La storia sociale, economica, culturale degli anni Sessanta e Settanta.
<i>Studenti</i>	Alunni di scuola secondaria secondo grado – Classe III Liceo classico.
<i>Prerequisiti</i>	Conoscenza della storia italiana e internazionale del secondo dopoguerra.
<i>Tempi</i>	Due mesi.
<i>Fasi</i>	<p>1° Fase – Storia: Lezione dialogata sui mutamenti socio-culturali negli anni Sessanta e Settanta nella società italiana (2 ore).</p> <p>2° Fase – Storia: Come costruire una videointervista (2 ore). I ragazzi, divisi in gruppi di tre/quattro persone, guardano una videointervista contenuta nel portale “Memorie di maestri” tratta dalle sezioni “anni '60” o “anni '70”. Redigono, al termine, una mappa concettuale degli argomenti affrontati. Le mappe sono presentate e discusse in un <i>circle group</i>, e riassunte in una mappa collettiva.</p> <p>3° Fase – Storia: Contatti con ex-alunni (3 ore) – Il docente contatta cerca i contatti di persone che hanno frequentato la scuola tra il 1966 e il 1978 e ne raccoglie le disponibilità a partecipare. Divide gli studenti in gruppi di tre/quattro e attribuisce a ciascun gruppo una persona da intervistare.</p> <p>4° Fase – Utilizzo di Skype (1 ora) – Nel laboratorio di informatica, l'animatore digitale della scuola illustra le modalità di registrazione e conservazione delle interviste su Skype.</p> <p>5° Fase – Storia: Costruzione videointerviste (2 ore): brainstorming sulle domande da porre nel corso della videointervista, con adozione di una traccia uniforme.</p> <p>6° Fase – Storia: Effettuazione delle videointerviste, in orario non coincidente con il tempo scolastico.</p> <p>7° Fase – Storia: Presentazione e discussione (5 ore): Ogni gruppo presenta e discute la videointervista in classe.</p>
<i>Metodologie</i>	Brainstorming; modeling; project-base working; cooperative learning.
<i>Personale coinvolto</i>	Docente di storia e filosofia; animatore digitale; ex alunni della scuola.
<i>Strumenti</i>	LIM; tablet e computer.
<i>Valutazione</i>	Redazione di una rubrica in cui le competenze evidenziate sono declinate in quattro livelli (Iniziale/Non posseduto; Base; Intermedio; Avanzato).



Figura 1 – Schermata della home del portale <www.memoriescuola.it>.

Riferimenti bibliografici

- Bandini, G., e S. Oliviero, a cura di. 2020. *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: Firenze University Press.
- Barbiér, R. 2007. *La ricerca-azione*. Roma: Armando.
- Calvani, A. 2012. *Per un'istruzione evidence-based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Castoldi, M. 2020. *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. 2019. *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Fossati, A. 2017. "Tutti in bici con Puccini. Un'esperienza fuori dall'aula: dal service learning all'apprendimento situato." «Media education» 8: 268-75.
- Rivoltella, P. C. 2013. *Fare didattica con gli EAS. Episodi di apprendimento situato*. Brescia: La Scuola.
- Tiriticco, M. 2009. "Le competenze chiave di cittadinanza. Il nuovo biennio e la cittadinanza,» «Rivista dell'istruzione» 1: 43-9.

Il museo racconta la scuola tra passato e presente

Francesca Borruso, Marta Brunelli

1. La *Public History* negli spazi museali¹

I Musei della scuola, dell'educazione e della didattica, per lo più istituiti all'interno di Dipartimenti universitari, rappresentano una straordinaria risorsa non solo per le attività di ricerca storico-educative, ma anche per quelle didattico-formative ed, infine, per le tante forme di intervento di cosiddetta Terza Missione volte a promuovere forme di collaborazione, dialogo e scambio scientifico e culturale tra l'Università e il territorio (Ascenzi, Brunelli, Meda 2021). All'interno della Terza Missione si colloca esattamente la *Public History* ovvero «la comunicazione della storia all'esterno degli ambienti accademici» (AIPH 2018) per la quale i musei si confermano ormai sede e attori privilegiati di una molteplicità di interventi orientati a produrre divulgazione dei saperi ad un pubblico vasto e non specialistico, realizzare esperienze di formazione diffusa sul territorio, infine proporre percorsi di ricerca, costruzione e narrazione partecipata della conoscenza storica coinvolgendo 'dal basso' individui, gruppi e comunità (Portelli 2017; Carrattieri 2020; Noiret 2019). Tale molteplicità di percorsi formativi si ricollega peraltro alla nuova idea di valore del patrimonio

¹ Il presente saggio è frutto del lavoro condiviso delle due autrici. Si specifica tuttavia che Francesca Borruso è autrice dei paragrafi 1 e 2, e Marta Brunelli dei paragrafi 3 e 4.

Francesca Borruso, Roma Tre University, Italy, francesca.borruso@uniroma3.it, 0000-0001-9321-9367

Marta Brunelli, University of Macerata, Italy, marta.brunelli@unimc.it, 0000-0001-9218-8642

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Francesca Borruso, Marta Brunelli, *Il museo racconta la scuola tra passato e presente*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-5518-616-2.08, in Gianfranco Bandini, Paolo Bianchini, Francesca Borruso, Marta Brunelli, Stefano Oliviero (edited by), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, pp. 59-74, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-616-2, DOI 10.36253/978-88-5518-616-2

culturale strettamente collegata alla sua reale accessibilità e fruizione sempre più ampia e democratica da parte degli utenti, concezione questa contenuta nella Convenzione di Faro e sottoscritta dall'Italia nel 2013 (Felicciati 2020, 36; Yanes 2011, 28). Un'accessibilità e fruizione che implicano un'interazione qualificata con il pubblico, che non si risolve cioè in un semplice problema comunicativo di diffusione delle informazioni o delle conoscenze ma si traduca in una scelta pedagogico-educativa che «tenta di negoziare e di mediare con il pubblico, con le sue memorie, con i suoi sguardi sul passato e di coinvolgerlo in un percorso comune, di ragionare metodicamente e storicamente insieme» (Bertuccelli 2021).

Nell'ambito di questo intervento cercheremo di individuare alcune ipotesi esperienziali di *Public History* da realizzare all'interno di uno spazio dedicato, complesso e decisamente connotato come quello museale che, sia per vocazione originaria – preservazione e trasmissione dell'eredità culturale del passato – sia per organizzazione e struttura – presenza di beni materiali ed immateriali che raccontano il passato – (Cantatore 2020, 9; Cantatore 2019) è dotato di una straordinaria potenza formativa e divulgativa al contempo, laddove tante pratiche di *Public History* «inconsapevole» preesistevano alla individuazione epistemologica dello specifico campo disciplinare (Carrattieri 2020, 52). Inoltre, i percorsi qui proposti sono stati individuati e progettati soprattutto in funzione della futura implementazione delle diverse banche dati presenti all'interno del portale web www.memoriascolastica.it che, nell'ambito del PRIN dal titolo *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)*, sono attualmente in via di realizzazione.

In primo luogo ci sembra utile descrivere brevemente le due realtà museali dalle quali prende le mosse la nostra progettualità, non perché si tratti di ipotesi progettuali non altrimenti realizzabili ma per ricordare che ogni progetto di *Public History* dialoga con la storia del proprio territorio, con lo spazio fisico, culturale e simbolico nel quale è realizzato; inoltre, perché alcune di queste ipotesi sono mutate da esperienze già felicemente realizzate.

Il MuSEd (Museo della Scuola e dell'Educazione 'Mauro Laeng') dell'Università degli Studi Roma Tre, sorto nel 1874 con la finalità di creare un luogo di supporto alla formazione della classe magistrale (Covato, 2005; Cantatore, 2010; Sanzo, 2020), è invece oggi un centro museale di raccolta e catalogazione di fonti eterogenee (bibliografiche, archivistiche e oggettistiche), nonché di analisi, studio e divulgazione delle ricerche realizzate, relative sia alla storia della scuola sia alla storia dell'educazione *tout court* (Borruso, Cantatore, Covato, 2020). Il museo, inoltre, si trova nel cuore di Roma, in Piazza della Repubblica, nell'edificio storico che è stato sede del secondo (dopo quello di Firenze) Istituto Superiore di Magistero Femminile italiano (Cantatore 2020, 10): una collocazione straordinaria sul piano storico-architettonico che permette al visitatore di collocarsi subito in una zona di transito, capace di mettere in dialogo e in rapporto il passato con il presente.

Il Museo della Scuola 'Paolo e Ornella Ricca' è una realtà molto giovane: istituito ufficialmente nel 2009 grazie alla donazione della ricca collezione scolastica dei coniugi Ricca, il museo è un'emanazione del *Centro di documentazione e*

ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia dell'Università degli Studi di Macerata (Brunelli 2009). Benché nasca come una struttura universitaria, nel 2012 il museo è stato aperto alla fruizione esterna e ha iniziato ad orientare la propria offerta educativa e culturale al fine di servire un pubblico sempre più vasto e che, oltre agli studenti universitari, oggi include le scuole di ogni ordine e grado, le famiglie, gli anziani e i visitatori con bisogni speciali.

Dopo questa breve presentazione degli spazi museali in cui abbiamo realizzato alcune esperienze di *Public History* e, al contempo, ipotizzato alcuni esempi tutti da realizzare, ci sembra importante ribadire che i Musei della scuola, proprio per la loro intrinseca multidimensionalità capace di mettere in rapporto la materialità educativa del passato (oggetti, arredi, spazi strutturati, fonti bibliografiche, archivi) con le diverse rappresentazioni culturali che si sono succedute nel corso del tempo, emergono come spazi privilegiati di progettazione e di realizzazione di *Public History*. Uno spazio esperienziale di conoscenza storica che può realizzarsi, come è noto, mettendo 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 dicendo (Pavone 2020, 14). Cioè, nell'ambito delle nostre proposte, la scelta è stata quella di coinvolgere non solo docenti e studenti universitari, ma anche insegnanti e studenti delle scuole di ogni ordine e grado, così come istituzioni culturali e associative attive sul territorio. Ed ancora abbiamo cercato di valorizzare in questi percorsi forme di comunicazione social all'interno dei canali multimediali maggiormente utilizzati in questi ultimi anni (YouTube, Instagram, Facebook).

2. Sguardi e narrazioni letterarie, diaristiche e iconografiche

È ormai sapere condiviso che la *Public History* sia da interpretare non solo come una pratica di disseminazione e divulgazione della ricerca storica destinata a un pubblico eterogeneo, ma soprattutto come una 'buona pratica' che preveda il coinvolgimento dello stesso pubblico in versione autoriale (con una funzione attiva), al fine di dare concretezza, in modo ancora più incisivo, alla potenzialità formativa della conoscenza storica (Ridolfi, 2017). Si tratta della sfida più difficile da realizzare, sia perché è pregiudizialmente attraversata dal timore di inquinare la specificità del lavoro dello storico mettendo il suo sapere scientifico sullo stesso piano di altre forme di elaborazione del passato, sia perché la sua realizzazione richiede l'intreccio di sguardi, competenze e abilità molteplici, aprendo ad una concreta interdisciplinarietà sia in fase progettuale sia in fase realizzativa. Di contro, però, possiamo ipotizzare che fra i tanti spazi deputati a ciò, i Musei pedagogici della scuola, dell'educazione possano occupare un posto privilegiato proprio perché lo storico dell'educazione che lo abita dovrebbe possedere uno sguardo epistemologico e metodologico indissolubilmente intrecciato ai temi della formazione (Brunelli, 2018). In questa prospettiva, gli studenti, sia universitari sia della scuola primaria e secondaria, possono parte-

cipare a Laboratori che prevedano lo svolgimento di attività in prima persona, in gruppo o individualmente, producendo così veri e propri ‘esperimenti’ di *Public History*. Il pubblico o l’utente, così, si profila come il co-autore delle iniziative di *Public History* proposte.

Nell’ambito dell’Unità locale del Prin dell’Università Roma Tre, coordinato da Carmela Covato, la banca dati in via di realizzazione è relativa alla costruzione di un catalogo elettronico dedicato a tre differenti fonti di storia della scuola: opere letterarie che affrontino in modo centrale o anche periferico il tema dell’educazione e della scuola sotto i più diversi aspetti; diari di scuola redatti dagli stessi insegnanti dai quali sia possibile ricostruire, insieme a tante più o meno occasionali informazioni di contesto, la didattica viva esperita all’interno della singola classe; infine, opere iconografiche (pitture, illustrazioni di libri per ragazzi) che contengano al proprio interno una rappresentazione della scuola e/o dell’insegnamento, in un periodo storico compreso tra il 1861 e il 2001. Con queste fonti cercheremo di individuare alcune proposte operative di *Public History* mutuando dall’esperienza e proiettandola, al contempo, verso una linea di progettualità.

In primo luogo gli spazi museali consentono di realizzare forme di *disseminazione e divulgazione* delle conoscenze. È possibile, infatti, realizzare incontri seminariali tematici che prevedano l’allestimento di mostre documentarie temporanee, nell’ambito delle quali esporre materiale documentario, oggettistico e archivistico di diversa natura. Una dimensione di *Public History* che il Museo pratica da tanti anni, in collaborazione con vari Enti ed Istituzioni (dal MIUR al Comune di Roma, dalla Provincia alla Regione Lazio). Fra le tante mostre realizzate in questo contesto voglio ricordare soltanto quelle che hanno prodotto sul piano editoriale la pubblicazione di cataloghi: *A come alfabeto... Z come zanzara. Analfabetismo e malaria nella campagna romana*, realizzata in collaborazione con il Comune di Roma (Palazzo delle Esposizioni, 20 novembre 1998 – 6 gennaio 1999); *Trucci, trucci cavallucci... L’infanzia a Roma tra Otto e Novecento* (Roma, Villa Torlonia, 2 – 20 ottobre 2001); *A passo di marcia. L’infanzia a Roma tra le due guerre* (Museo di Roma in Trastevere, 4 marzo – 25 aprile 2004).

La costruzione di mostre tematiche, però, può essere anche oggetto di Laboratori che prevedano la partecipazione di studenti di ogni ordine e grado, i quali svolgano un ruolo attivo nella progettazione e nell’allestimento attivando, così, la formazione di una molteplicità di saperi, competenze e abilità. Realizzare un percorso espositivo, infatti, richiede non solo l’individuazione di un tema, di fonti storiche, la selezione del materiale, l’allestimento espositivo, la dimensione comunicativa (dalla costruzione delle didascalie, alla diffusione delle informazioni, alla pubblicità dell’evento), ma anche la scelta di interventi sonori o video che arricchiscano l’esperienza del visitatore coinvolgendolo in una dimensione multisensoriale, suggestiva e immersiva (Bertucelli *et al.*, 2017). Una dimensione esperienziale questa che, anche per gli studenti e docenti coinvolti, significa ricostruire la narrazione storica a partire da una molteplicità di suggestioni e di strumenti, in cui le conoscenze storiche si uniscono a quelle digitali, artistiche, comunicative (Maricchiolo, Mastandrea, 2016).

All'interno del MuSEd, ad esempio, una sala è oggi dedicata alla descrizione del patrimonio museale: qui i principali archivi, gli oggetti più significativi, le personalità che hanno operato all'interno del MuSEd vengono raccontati attraverso immagini e testi assemblati (progettati e costruiti grazie al contributo di un gruppo di storici dell'educazione, due fotografi professionisti, un graphic-designer) su pannelli mobili, che offrono la possibilità di trasportare anche in altri luoghi la mostra rendendola, eventualmente, itinerante. I pannelli espositivi prevedono anche la presenza in sala di alcuni oggetti fisicamente esposti. In relazione a questi oggetti (giochi del primo Novecento, banco scolastico di scuola rurale anni Venti del '900, armadio didattico di Maria Montessori), un gruppo di studenti della scuola ITS della Fondazione Roberto Rossellini di Roma, nell'ambito del progetto *Memoria viva. Una esperienza di fruizione museale, multimediale e immersiva*, organizzato dal MuSEd e dal Laboratorio di Tecnologie Audiovisive del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre (anno accademico 2018/2019), ha progettato e realizzato la presenza di QR code (codici a barre bidimensionali) che consentono al visitatore di accedere ad una descrizione più complessa dell'oggetto attraverso l'uso di un semplice smartphone. Ancora, sempre nell'ambito del medesimo progetto laboratoriale, gli studenti hanno realizzato un'applicazione di realtà virtuale immersiva, che può essere facilmente utilizzata da qualunque visitatore. È stata così progettata e realizzata un'aula montessoriana interattiva, in realtà virtuale con modalità immersiva, attraverso l'uso di occhiali in 3d.

Un'altra formula di disseminazione/divulgazione potrebbe essere quella della *conferenza-spettacolo*, in cui il seminario tematico sia caratterizzato anche dalla drammatizzazione di testi letterari ad opera di professionisti del palcoscenico (attore/attrice), oppure che preveda la realizzazione di spettacoli musicali dedicati a canti di rilevante interesse storico-educativo. Il MuSEd ha già avviato questa formula della conferenza-spettacolo a partire dal 2004. Voglio ricordare, in particolare, due eventi rilevanti in tal senso: il seminario dal titolo *La ninna nanna delle dodici mamme. Ninne nanne, nenie e filastrocche nella storia dell'educazione* che, oltre alla mostra documentaria nei locali del Museo e alla presenza di esperti provenienti da diversi ambiti del sapere, ha previsto l'esibizione di una cantante e di un attore che hanno consentito di alternare alle relazioni scientifiche il canto e la lettura di nenie tratte dalla tradizione folklorica italiana. Ancora nel 2005, in occasione del Seminario *Finalmente è l'otto marzo* centrato sui temi dell'emancipazione femminile, la cantante irlandese Kay Mc Carthy accompagnata dalla chitarra, ha condiviso con il pubblico i canti della tradizione folklorica irlandese introducendoli, presso il giovane pubblico degli uditori, con parole dirette e semplici che ne illustravano i contenuti tematici.

Una proposta laboratoriale centrata sulla conoscenza e valorizzazione del patrimonio museale e archivistico, che potrebbe essere funzionale a tutti i database in via di costruzione e che implica per lo studente acquisizione di conoscenze storiche e digitali insieme, potrebbe prevedere *la partecipazione attiva degli studenti nella catalogazione informatica del patrimonio scolastico* (archivi-

stico, oggettistico e bibliografico). Quaderni, registri, diari magistrali, libri, fotografie, pagelle, strumenti e materiali didattici del passato – che nel loro insieme costituiscono un patrimonio spesso ‘invisibile’ e negli ultimi decenni talvolta dimenticato nei depositi delle scuole o alienato per esigenze di razionalità degli spazi scolastici e che oramai sappiamo essere indispensabile per raccontare la storia della didattica, della scuola, dell’educazione, dell’infanzia (Targhetta 2020, 163 sgg.) – potrebbero essere oggetto di catalogazione digitale nell’ambito di un Laboratorio specifico, ipotizzato per studenti di ogni ordine e grado. In questa prospettiva, ad esempio, l’ICCU si è già fatto promotore di una iniziativa simile, istituendo il progetto del Museo digitale delle scuole italiane², nell’ambito del quale il MuSEd ha svolto un ruolo di supporto nella organizzazione di alcuni eventi sul territorio (seminari informativi e di promozione dell’iniziativa rivolti ai docenti di scuola primaria e secondaria). La costituzione di un grande museo digitale dove gli studenti possano catalogare documenti o oggetti che costituiscono parte del proprio patrimonio scolastico permetterebbe agli studenti di costruire sapere-storico, di valorizzare i beni culturali acquisendo la cultura della loro preservazione, di ampliare e orientare le competenze digitali e informatiche. Percorsi di avviamento alla conoscenza e catalogazione informatica del patrimonio museale sono stati avviati, inoltre, nell’ambito dei progetti di alternanza scuola/lavoro che il MuSEd ha svolto con le scuole secondarie dal 2017 al 2020.

Un altro Laboratorio che ha visto la partecipazione di studenti della scuola secondaria (licei classici, licei scientifici, licei delle scienze umane) nell’ambito di un progetto di alternanza scuola/lavoro (2018/2019) – a cui ci si potrebbe ispirare per valorizzare *l’uso sia delle fonti iconografiche sia delle fonti letterarie*, rendendo gli utenti parte attiva nella costruzione della conoscenza – è stato focalizzato sulla realizzazione di un albo illustrato utilizzando i disegni dei bambini presenti nei quaderni di scuola del passato che raccontano la guerra (guerra vissuta, guerra raccontata, percepita, immaginata). Il MuSEd contiene, infatti, diversi quaderni di scuola, dalla fine dell’Ottocento agli anni Trenta del Novecento, ricchi di illustrazioni realizzate dagli studenti di scuola primaria e secondaria che raffigurano gli eventi bellici delle campagne d’Africa degli anni Trenta del Novecento e della Seconda guerra mondiale. Gli studenti coinvolti nella ricerca hanno realizzato, con le immagini selezionate, un albo illustrato sulla rappresentazione della guerra, i cui testi sono stati prodotti come espressione di scrittura creativa condivisa ed autoriale (Wikipedia condiviso di scrittura creativa).

Fra i progetti laboratoriali, inoltre, che possono coinvolgere studenti di ogni ordine e grado *valorizzando le fonti iconografiche*, può essere ipotizzata una selezione e analisi delle diverse illustrazioni che, nel corso degli anni, hanno caratterizzato la rappresentazione di un medesimo testo. L’obiettivo, in questo caso,

² Percuisivedailsitoweb: <<https://movio.beniculturali.it/iccu/daunoggettoraccontalatuascuola/it/29/museo-digitale-delle-scuole-italiane>>.

potrebbe essere quello di evidenziare sia le trasformazioni del linguaggio iconografico, sia le diverse interpretazioni che un medesimo testo letterario ha avuto nel corso del tempo. In questo modo emergerebbe sia il tema della storicità del testo letterario e artistico, sia il tema della vitalità e del valore del 'classico' dotato di una molteplicità di piani di lettura che, nei diversi momenti storici, trovano nuove forme di espressione e di valorizzazione.

L'impegno scientifico del MuSEd si è concretizzato anche nella valorizzazione dei quaderni scolastici (Sani 2012, 477-96), diventati non solo una fonte preziosa per la storia della scuola e dell'educazione, ma anche per lo studio della materialità educativa (Meda, 2016). Infatti, il MuSEd possiede una ricca raccolta di quaderni di scuola – mi riferisco soprattutto ai quaderni dell'Archivio Didattico Lombardo-Radice che si collocano in un periodo storico compreso tra il 1919 e il 1937 – utilizzati non solo per la ricerca storico-educativa ma anche per la didattica universitaria e laboratoriale. La lettura dei quaderni di scuola all'interno dei Laboratori, ha permesso agli studenti di entrare in contatto con la memoria della quotidianità scolastica degli studenti del passato, irrintracciabile in altri contesti di studio come manuali o libri di testo sulla storia della scuola. Per quanto concerne le memorie private di scuola, i quaderni dei bambini così come i diari dei maestri (questi ultimi oggetto di una banca dati che è parte della sezione relativa alla Memoria privata del portale web www.memoriascolastica.it) potrebbero essere utilizzati all'interno di un Laboratorio riservato sia a studenti di ogni ordine e grado, sia ai docenti di scuola primaria o secondaria. Un Laboratorio che faccia uso delle memorie autobiografiche e private della vita scolastica avrebbe il doppio valore non solo di far conoscere agli studenti il valore e l'importanza delle fonti storiche mutate 'dal basso', dalla vita reale degli individui (Ginzburg, 1976) e delle piccole comunità scolastiche (Portelli, 2017); ma anche di perseguire uno degli obiettivi più rilevanti della conoscenza storica collegato alla sua capacità di essere uno strumento di decodifica del presente. Il rapporto, infatti, fra la scuola del passato e l'esperienza scolastica attuale, alimentato dalla suggestione esercitata da una fonte della vita privata come quella diaristica o letteraria (soprattutto se autobiografica), potente sul piano della comunicazione e delle suggestioni che innesca proprio perché innervata da emozioni e affetti, potrebbe essere uno strumento prezioso per permettere ai partecipanti di costruire rapporti, collegamenti, connessioni fra passato e presente.

In questa prospettiva un ipotetico Laboratorio potrebbe essere focalizzato non solo sulla lettura condivisa delle memorie autobiografiche (diari di maestri, quaderni di scuola, brani letterari), ma anche *sull'invito rivolto ai partecipanti a rilasciare memorie autobiografiche centrate sui ricordi di scuola (trascritte, registrate, oppure videoregistrate) che entrerebbero a far parte del patrimonio museale all'interno di un archivio specifico*. Certamente la raccolta dei ricordi di scuola richiederebbe la presenza e il ruolo di figure di intervistatori e intervistatrici esperte e competenti sul piano della relazione pedagogica e delle tecniche comunicative da mettere in campo nel corso dell'intervista, indispensabili per gestirla senza esercitare forme inconsapevoli di pressione e direttività.

Infine, un altro aspetto da valorizzare potrebbe essere quello di istituire bandi di concorso per gli studenti di scuola primaria, secondaria o anche per giovani adulti in relazione ad alcune attività museali. Quali ad esempio:

- ideazione di loghi per iniziative specifiche;
- visite guidate degli spazi museali o di mostre tematiche, condotte dagli stessi studenti. Questa scelta si è rivelata molto feconda già in relazione al noto progetto di rilevanza nazionale *La scuola adotta un monumento*, nato negli anni Novanta con una intesa fra Sovrintendenze e il MIUR, e pensato come progetto di educazione permanente al rispetto e alla tutela del patrimonio storico-artistico e più in generale dell'ambiente;
- istituzione di premi per progetti (scolastici) o prodotti culturali (opere letterarie, pubblicazioni di varia natura) che valorizzino la storia del territorio. In questa prospettiva il MuSEd, grazie all'iniziativa del suo attuale direttore, il prof. Lorenzo Cantatore, ha contribuito ad istituire il *Premio Malerba per l'albo illustrato*, con cadenza annuale, giunto nel 2020 alla sua quarta edizione, rivolto ad un'opera edita di letteratura per l'infanzia che sia un Albo illustrato.

Tutte le proposte fin qui elencate, inoltre, andrebbero sempre pubblicizzate e diffuse attraverso campagne social (Facebook, Instagram, Twitter), sempre più insostituibili oramai non solo in relazione al Covid, e 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 oggetti museali, disegni infantili del passato, ricorrenze di eventi, personaggi rilevanti, brani tratti dai quaderni di scuola così come dalla produzione letteraria, 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 potrebbe allenare la mente, 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.

3. 'Tracce' di memoria scolastica: storie orali, luoghi, celebrazioni pubbliche e narrazioni audiovisive

Spesso capita di osservare come una visita ai musei della scuola accenda nei visitatori la consapevolezza del valore storico, culturale ed emozionale che gli antichi materiali scolastici possiedono. 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 simile a quello 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. L'interesse che tali oggetti suscita varia, insomma, a seconda della prospettiva di ogni osservatore. Ma ciò che resta invariata è la trasversalità della curiosità e dello stupore provocati: questi oggetti 'toccano' da vicino tutte le persone, seppur in vario modo, e per tutte loro costituiscono un formidabile 'propellente' in grado di innescare processi individuali e collettivi di comparazione, rimemorazione, condivisione di memorie e di narrazioni autobiografiche.

Su queste dinamiche potenti e spontanee si fonda la valorizzazione della *memoria scolastica*. Focus del Prin *School memories, between Social Perception and Collective Representation (Italy: 1861-2001)* la memoria scolastica diventa così il fulcro di processi comunicativi e formativi che permettono agli educatori museali di 'attivare' il patrimonio musealizzato per raggiungere molteplici finalità e obiettivi che appartengono tanto alla didattica della storia quanto alla *Public History* ovvero: per raccogliere fonti orali, per avviare un dialogo significativo tra gli scolari e i maestri di ieri e di oggi, infine per promuovere nelle comunità processi di (ri)costruzione partecipata di frammenti perduti di quella 'storia minore' rappresentata dalla storia della scuola e delle scuole.

Alla raccolta delle fonti orali sulla storia della scuola, delle memorie magistrali e delle memorie scolastiche di ex-allievi, è dedicata la Mediateca digitale delle memorie di scuola che l'unità locale del Prin coordinata da Gianfranco Bandini presso l'Università degli Studi di Firenze sta realizzando all'interno del progetto PRIN. Quello della storia orale è un ambito della ricerca storico-educativa che, in Italia, nell'ultimo decennio sta vivendo una stagione di grande fermento, come dimostrano diversi progetti di raccolta di queste fonti. In tale contesto sono nati il portale *Memorie di scuola* che raccoglie le videointerviste prodotte dagli studenti dei corsi di storia dell'educazione dell'ateneo fiorentino; o la collezione di memorie magistrali *Memorie di scuola: la voce dei maestri* (10 cd., Università degli Studi del Molise, a.a. 2012-2015) realizzata dal team del Ce.S.I.S.-Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche, del libro *Scolastico e della Letteratura per l'Infanzia dell'Università del Molise*.

Nel medesimo filone di studi si collocano anche le attività di uno specifico progetto di dottorato presso l'ateneo maceratese che ha portato non solo alla raccolta di importanti fonti orali relative alla storia delle pratiche didattiche nella scuola marchigiana tra il 1945 e il 1985 (Paciaroni 2020) ma ha permesso anche di implementare nel Museo della Scuola una serie di laboratori di *Oral History* mirati per la scuola primaria. Il percorso didattico-museale proposto (dal titolo *Nonno raccontami la scuola*) ha previsto incontri pre- e post-visita nei quali gli studenti hanno acquisito le nozioni fondamentali su come condurre un'intervista, realizzare un reportage fotografico, effettuare riprese audio/video degli intervistati (nonni degli alunni o volontari del museo) e, infine, scrivere un testo divulgativo come un articolo di giornale. Gli elaborati finali – sotto forma di artefatti digitali prodotti componendo testi, fotografie e/o registrazioni audio-

video – si sono rivelati funzionali alla diffusione sui social del museo, sul sito web della scuola o sui locali quotidiani on line. Coinvolgere le scuole nella raccolta delle memorie scolastiche significa attivare molteplici processi che possono raggiungere finalità educative ma anche culturali, formative e sociali in senso lato:

- finalità educative giacché i laboratori di *Oral History* permettono agli studenti (della scuola dell'obbligo e/o universitari) di appropriarsi del metodo storico e dei suoi strumenti, acquisire competenze tecnologiche e digitali, infine sviluppare competenze linguistiche e comunicative assieme a competenze trasversali (competenze socio-relazionali, pensiero critico, consapevolezza culturale e conoscenza del patrimonio intangibile);
- finalità di tipo culturale, formative e sociali poiché la raccolta delle fonti orali implica l'avvio di un dialogo intergenerazionale tra i giovani (studenti) e le generazioni precedenti (genitori e nonni) con il conseguente coinvolgimento attivo delle famiglie, di diversi gruppi e classi sociali, fino all'intera comunità locale.

Un'attenzione particolare il progetto Prin la riserva anche ai *luoghi* della storia scolastica che, al pari degli oggetti scolastici, riescono a catalizzare significativi processi di rimemorazione. Con l'espressione '*luoghi della memoria scolastica*' indichiamo tutti quegli spazi fisici o simbolici capaci di generare memorie individuali e collettive legate alla storia della scuola come, ad esempio: le sedi storiche delle scuole di antica fondazione; gli edifici scolastici dismessi e trasformati in scuole-museo; o ancora le scuole in rovina o dimenticate (Meda 2020). Anche le scuole scomparse possono diventare dei «non luoghi della memoria scolastica» quando di esse permanga ancora vivo il ricordo in parte della popolazione (Brunelli 2019). È questo il caso dell'antica *open air school* di Macerata la quale, benché smantellata nel dopoguerra, continua ancora oggi a esercitare un potente fascino sulla cittadinanza. Su questo edificio scomparso il Museo della scuola di Macerata ha attivato dal 2016 una serie di percorsi di *Public History*: all'appello pubblico alla raccolta di memorie, lanciato sia tra gli studenti universitari sia come campagna sui social network, hanno risposto numerosi cittadini che hanno condiviso ricordi autobiografici, dati e fotografie dando vita, così, a un vero processo di *citizen history*. Alle iniziative ha preso parte anche un liceo cittadino: seguendo la proposta lanciata dal museo, gli studenti hanno svolto un progetto didattico incentrato sulla scuola di legno i cui risultati sono stati pubblicati in una monografia curata dal docente di storia che li ha guidati (Bracci 2019).

Sulla scia di quest'esperienza, progetti simili possono essere lanciati su tutto il territorio coinvolgendo le scuole e promuovendo così l'acquisizione da parte dei giovani di tutti gli strumenti e metodologie della ricerca storica che spaziano:

- dalla ricerca e studio delle fonti documentarie (archivistiche, testuali e iconografiche);
- alla realizzazione di interviste ai testimoni (fonti orali);
- fino all'attivazione di raccolte pubbliche di memorie attraverso i social network.

In questa direzione la costruzione della *Mappa interattiva dei luoghi della memoria scolastica in Italia*, a opera dell'Unità locale del Prin dell'Università di

Macerata coordinata da Roberto Sani, offrirà l'occasione per riscoprire luoghi legati alla memoria della scuola e delle scuole italiane. Progetti didattici appositamente incentrati su tali luoghi permetteranno di riportare in vita storie, testimonianze e significati che resistono nella memoria collettiva e ne costituiscono un nucleo fondativo, stimolando processi di co-costruzione partecipata della storia della comunità, locale o nazionale. Una simile mappa sarebbe aperta ai contributi che arrivano dal basso e permetterebbe alle comunità scolastiche, ai gruppi sociali e singoli cittadini di diventare essi stessi dei veri *public historian*. D'altro canto ricostruire le trasformazioni che, nel tempo, hanno modificato le architetture scolastiche e il paesaggio in cui esse erano collocate, rintracciando le cause e le conseguenze che quelle trasformazioni hanno determinato, offrirà agli studenti delle scuole di ogni ordine e grado l'opportunità di costruire una più solida comprensione del concetto di tempo storico, acquisire una nuova consapevolezza del patrimonio tangibile e intangibile che li circonda, infine riappropriarsi della storia della comunità di appartenenza.

Un'altra fonte della memoria scolastica, anch'essa oggetto di studio del Prin, è costituita dai monumenti commemorativi: lapidi commemorative, targhe d'intitolazione di vie e piazze, onorificenze come medaglie e diplomi, ma anche francobolli e monete sono stati impiegati per celebrare pubblicamente le figure di educatori e pedagogisti secondo una «precisa politica della memoria ovvero un 'uso pubblico del passato' finalizzato ad acquisire consenso e a rafforzare il sentimento d'appartenenza ad una determinata comunità» (Sani 2019, 56). La banca dati delle *Memorie pubbliche degli insegnanti* (curata dall'unità locale Prin dell'Università degli Studi di Macerata) è dedicata proprio all'analisi di queste inedite fonti materiali che ci aiutano a ridisegnare una mappa degli elementi simbolici, dei *point de repère* su cui si è venuta costruendo – in maniera più o meno efficace e/o duratura nel tempo – una reale memoria pubblica della scuola e della professione magistrale.

Alla ricerca, individuazione e censimento delle tracce collocate all'interno delle scuole (iscrizioni commemorative o busti lapidei) o all'esterno di esse (es. targhe toponomastiche nelle pubbliche vie e piazze) possono essere dedicati progetti didattici su cui gli studenti possano esercitarsi per ricostruire la storia di un pedagogo, educatore o insegnante e dello specifico legame che lo lega a quella particolare scuola e/o territorio. Una ricerca di questo tipo implica la raccolta e la messa in dialogo di fonti diverse come: documenti dell'archivio scolastico o locale, pubblicazioni a stampa o articoli di giornali d'epoca, fonti fotografiche e iconografiche (dipinti, incisioni, progetti e planimetrie ecc.), fino alle fonti orali costituite dalle testimonianze di dirigenti scolastici, politici o eredi della figura oggetto della ricerca. Al termine del percorso gli studenti progetteranno e realizzeranno una mostra (temporanea o permanente, dentro o fuori la scuola) che loro stessi presenteranno all'intera cittadinanza: in questo modo le classi, la comunità scolastica e l'intera comunità locale potranno riannodare i vincoli di significato (non di rado allentati se non del tutto dissolti) che un tempo li legavano a quell'educatore e al suo lascito pedagogico, culturale e morale.

Analoghi progetti didattici si potrebbero avviare, persino, su una particolare memoria pubblica rappresentata dalle lapidi funerarie. Nelle pratiche didattiche

basate sul patrimonio culturale le architetture funebri sono spesso impiegate come un'importante risorsa didattica. Non solo i grandi cimiteri monumentali ma anche i nuclei storici di piccoli cimiteri locali possono divenire oggetto di un'esplorazione insolita, ma ugualmente significativa, durante la quale cercare indizi e dati storici, decodificare simboli, decori e iconografie, raccontare storie, interpretare formulari rituali (*Aqueduct* 2011, 35-6, 58-9, 61-2). Progetti simili possono declinarsi, in base agli ordini e ai gradi scolastici coinvolti, al fine di raggiungere diversi obiettivi: per avvicinare i più giovani ai temi della morte e della sepoltura e, al contempo, stimolarne le abilità di osservazione e interpretazione di simboli, immagini e linguaggi; o per mobilitare competenze storiche complesse negli studenti delle scuole superiori, che verrebbero chiamati ad analizzare le forme della celebrazione pubblica dell'insegnante e dell'evoluzione del suo ruolo nella società.

Un'ultima fonte per l'analisi e la ricerca sulle memorie scolastiche è rappresentata dalle testimonianze filmiche e audiovisive. L'uso didattico dei mezzi audiovisivi è da tempo considerato uno strumento efficace per la progettazione di appositi percorsi, nella scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado, implementati con differenti finalità e approcci: come supporto alla didattica delle varie discipline, come strumento di lavoro socio-educativo per la trattazione e la riflessione di temi sociali e di attualità, o come oggetto di studio e di educazione al linguaggio visivo e multimediale. La recente attenzione che la ricerca storico-educativa ha rivolto agli audiovisivi come fonti storiche (Polenghi 2005; Alfieri 2019) ha condotto alla realizzazione di un database dedicato alla *filmografia sulla scuola e sugli insegnanti* (a cura dell'Unità locale Prin dell'Università Cattolica di Milano) che permetterà di accedere a film, serie televisive, documentari, cinegiornali. Va sottolineato che, per loro intrinseca natura, queste fonti ci restituiscono della scuola del passato una *rappresentazione* mediatica e sociale che è il frutto di precise intenzionalità culturali, politiche e pedagogiche e, al contempo, è il riflesso del sentire comune di una società. Per questi motivi, le fonti filmiche si offrono a un impiego didattico diverso in base ai diversi livelli di lettura che di esse si possono proporre: come testimonianze di una rappresentazione collettiva o, piuttosto, come strumenti di trasmissione del sapere storico e dunque come agenti di *Public History*. In un museo della scuola questi materiali si prestano perciò a essere utilizzati per raggiungere diverse finalità culturali e formative:

- diffondere i risultati della ricerca storico-educativa presso il grande pubblico attraverso proiezioni di film e cineforum organizzati contestualmente a mostre temporanee nel museo;
- stimolare il dibattito pubblico su problemi sociali legati alla vita scolastica (bullismo, integrazione, drop-out ecc.) e, in parallelo, supportare interventi socio-educativi mirati nella scuola (questo è, ad esempio, l'obiettivo del laboratorio del museo maceratese *Dal Cappello dell'asino ai social* che propone, partendo da una prospettiva storica per poi approdare al presente, il tema delle tante forme di violenza verbale o fisica perpetrate nell'ambiente scolastico);
- avviare percorsi di media education in collaborazione con le associazioni del territorio, come nel caso del laboratorio *Il primo giorno di scuola in 150*

d'Unità d'Italia realizzato dalla Cinema Summer School dell'Associazione Babelica in collaborazione con il Musli-Museo della Scuola e del Libro per l'Infanzia di Torino;

- per supportare la didattica universitaria e promuovere negli insegnanti in formazione una più profonda consapevolezza dell'evoluzione del ruolo docente nella storia e della formazione degli stereotipi legati alla figura dell'insegnante e veicolati dal mezzo cinematografico, con l'obiettivo di riflettere criticamente sulla permanenza/mutazione di tali stereotipi nella società contemporanea (Girotti, Meda, Patrizi 2013).

La scuola raccontata dai media, dai cinema e dalla televisione ha un innegabile potere di fascinazione, sia in virtù del grande impatto emotivo che l'immagine filmica e audiovisiva è in grado di determinare sugli spettatori sia perché l'esperienza scolastica appartiene alle esperienze di vita in cui tutto il pubblico è in grado di riconoscere il proprio vissuto individuale e di collocarlo all'interno del vissuto collettivo e della memoria condivisa della comunità di appartenenza.

4. Conclusioni

Si può senza dubbio affermare che i Musei della Scuola costituiscono un presidio cruciale per la promozione di azioni diversificate di *Public History* nel territorio. La materialità degli oggetti che essi conservano permette di stimolare e attrarre un ampio pubblico non specialistico che in quegli oggetti distingue e riconosce le tracce di un passato che è individuale ma anche collettivo al tempo stesso: l'esperienza scolastica. Questa diviene così il catalizzatore che permette ai musei di lanciare progetti di storia orale o percorsi di ricerca basati sull'uso integrato di fonti diverse (iconografiche o letterarie, archivistiche o materiali, documentarie o audiovisive), coinvolgendo a più livelli l'intera comunità nella co-costruzione di conoscenze storiche: p.es. con il *crowdsourcing* ovvero la raccolta di dati e materiali storici che gli stessi cittadini possono condividere attraverso la rete (Noiret 2015).

La specifica natura universitaria dei musei esaminati, inoltre, consente di promuovere l'approccio proprio della *Public History* non solo nella ricerca e nella didattica universitaria ma anche nella scuola pubblica: offrendo materiali, tracce operative e mettendo in dialogo non solo gli storici con gli insegnanti, ma anche gli educatori di ieri e di oggi, infine la scuola con le famiglie. Studenti e insegnanti possono così emanciparsi da una didattica standardizzata e schiava del manuale scolastico per iniziare a 'fare storia' in forme creative, dentro e fuori dall'aula (Sayer 2015) e producendo artefatti culturali che spaziano, come abbiamo visto, dalla realizzazione di albi illustrati alle mostre museali, dalla catalogazione di materiali museali alla redazione di articoli di giornale fino alla pubblicazione di testi divulgativi, o ancora dal censimento di siti storici alla produzione di materiali audiovisivi e multimediali, per limitarci agli esempi sopra riportati.

Va infine evidenziato come la 'memoria scolastica', se osservata sotto la lente metodologica della *Public History of Education* (Bandini 2019), offra la pecu-

liare possibilità di rispondere a specifici bisogni sociali. Avendo come specifico focus il mondo della scuola e dell'educazione, infatti, la nostra disciplina e i nostri musei possono toccare e problematizzare le più urgenti questioni sociali che caratterizzano la quotidianità scolastica, di oggi come di ieri: dall'integrazione all'emarginazione nella scuola, dal bullismo all'abbandono scolastico, dalla percezione sociale della figura dell'insegnante fino all'evoluzione dell'aula scolastica e dei suoi arredi, giusto per toccare alcune questioni particolarmente pressanti nel momento storico in cui scriviamo. Su queste tematiche i Musei della Scuola possono proporre eventi, mostre, seminari o cineforum finalizzati a stimolare un dibattito pubblico che, partendo dalla dimensione storica, arrivi a gettare uno sguardo critico sul presente, con l'obiettivo di formulare proposte condivise – con il supporto di altre discipline e sempre con la partecipazione attiva di insegnanti, famiglie e altri stakeholder, anche esterni alla scuola – capaci di rispondere ai bisogni sociali propri della contemporaneità.

In base alle premesse sopra esposte è possibile prevedere che i musei, in qualità di mediatori culturali e di agenzie educative, potranno svolgere un ruolo ancora più incisivo nella comunicazione pubblica e nella didattica della storia: due ambiti di cui il dibattito internazionale e, ora, anche italiano hanno ormai messo in chiaro non tanto le differenze quanto soprattutto le numerose e inevitabili sovrapposizioni (Adorno 2020). In questa prospettiva la realizzazione delle banche-dati on line previste dal Prin *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)* offrirà nuovi strumenti che faciliteranno un coinvolgimento sempre più attivo e democratico dei cittadini nei processi di riappropriazione e di ricostruzione condivisa della storia, finalmente percepita non più come un sapere distante dal presente ma come elemento fondante di una 'cittadinanza attiva' intesa come partecipazione politica e come consapevolezza dell'oggi.

Riferimenti bibliografici

- Adorno, S. 2020. "Pensare la didattica della storia." In *Pensare storicamente: Didattica, laboratori, manuali*, a cura di S. Adorno, L. Ambrosi, e M. Angelini, 11-28. Milano: FrancoAngeli.
- AIPH-Associazione Italiana di Public History. 2018. *Il Manifesto della Public History italiana*, Testo ufficiale approvato durante l'Assemblea di Pisa del 14 giugno 2018, < <https://aiph.hypotheses.org/3193> > (2021-02-10).
- Alfieri, P., a cura di. 2019. *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana*. Roma: Armando.
- Aqueduct. 2011 *Acquisire competenze chiave attraverso l'educazione al patrimonio culturale*. Bilzen: Landcommanderij Alden Biesen.
- Ascenzi, A., e M. Brunelli. 2020. "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 *Prospettive incrociate sul patrimonio storico-educativo*, a cura di A. Barausse, T. de Freitas Ermel, e V. Viola, 237-46. Lecce: Pensa Multimedia.
- Ascenzi, A., M. Brunelli, e J. Meda. 2021. "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: 419-39.

- Bandini, G. 2019. “Manifesto della *Public History of Education*. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale.” In *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, a cura di G. Bandini, e S. Oliviero, 41-53. Firenze: Firenze University Press.
- Bertuccelli, L. 2021. *Insegnare e studiare la Public History da Ravenna al Master di Modena. Intervista al professor Lorenzo Bertuccelli*, <<http://www.allacciatilestorie.it/2017/07/01/public-history-ravenna/>> (2021-01-12).
- Bertuccelli, L., P. Bertella Farnetti, e A. Botti, a cura di. 2017. *Public History. Discussioni e pratiche*. Milano-Udine: Mimesis.
- Borruso, F., L. Cantatore, e C. Covato. 2020. “Il Museo della Scuola e dell’Educazione «Mauro Laeng» dell’Università degli Studi Roma Tre: storia, identità e percorsi archivistici.” In *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, a cura di A. Ascenzi, C. Covato, e J. Meda, 129-60. Macerata: Eum.
- Bracci, M., a cura di. 2019. *C’era una volta la scuola di legno*. [progetto didattico delle] Classi III B e III C (A.S. 2018/19). Macerata: Liceo Classico “G. Leopardi”.
- Brunelli, M. 2017. “Snapshots from the Past. School images on the web and the construction of the collective memory of schools.” In *School Memories: new trends in the history of education*, edited by J. Meda, A. Viñao, e C. Yanes, 47-64. Cham: Springer International.
- Brunelli, M. 2018. *L’educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Brunelli, M. 2019. “Non-places” of school memory. First reflections on the forgotten places of education as generators of collective school memory: between oral history, public history and digital history.” *History of Education & Children’s Literature* 14, 1: 49-72.
- Cantatore, L. 2010. “Il Magistero di Roma: vecchie questioni e nuovi documenti.” In *Scuola e itinerari formativi dallo Stato Pontificio a Roma Capitale: l’istruzione superiore*, a cura di C. Covato e M. I. Venzo, 287-308. Milano: Unicopli.
- Cantatore, L. 2019. “The MuSEd of Roma Tre between past and present. With unpublished writings by Giuseppe Lombardo Radice and Mauro Laeng.” *History of Education & Children’s Literature* 14, 2: 861-84.
- Cantatore, L. 2020. “Il MuSEd di Roma tra passato e presente. Con inediti di Giuseppe Lombardo Radice e Mauro Laeng.” In *Prospettive incrociate sul patrimonio storico-educativo*, a cura di A. Barausse, Ermel T. de Freitas e V. Viola, 247-70. Lecce: Pensa Multimedia.
- Carrattieri, M. 2020. “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: 51-62.
- Covato, C. 2005. “Il Museo Storico della Didattica dell’Università degli Studi di Roma Tre. Dalle origini all’attualità.” In *Antonio Labriola e la sua università. Mostra documentaria per i settecento anni della Sapienza (1383-2003)*, a cura di N. Siciliani De Cumis, 290-97. Roma: Anicia.
- Feliciati, P. 2016, a cura di. *La valorizzazione dell’eredità culturale in Italia*. Atti del convegno. “Il capitale culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage”, Supplemento 5. Macerata: Eum.
- Ginzburg, C. 1976. *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del ‘500*. Torino: Einaudi.
- Girotti, L., J. Meda, e E. Patrizi. 2013. “La figura dell’insegnante nel cinema italiano e straniero: modelli e stereotipi a confronto.” In *La ricerca pedagogica in Italia*.

- Tra innovazione e internazionalizzazione*, a cura di M. Corsi, 481-89. Lecce: Pensa Multimedia.
- Maricchiolo, F., e S. Mastandrea. 2016. *The role of the Museum in the education of young adults. Motivation, Emotion and Learning*. Roma: RomaTre Press.
- Meda, J. 2016. *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Meda, J. 2020. "I «luoghi della memoria scolastica» in Italia tra memoria e oblio: un primo approccio." In *La pratica educativa: storia, memoria e patrimonio*, a cura di A. Ascenzi, C. Covato, e J. Meda, 301-22. Macerata: Eum.
- Noiret, S. 2015. "Storia pubblica digitale." *Zapruder. Storie in movimento* 36: 9-23.
- Noiret, S. 2019. "The birth of a new discipline of the past? Public history in Italy." *Ricerche Storiche* 3: 131-65.
- Paciaroni, L. 2020. *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.
- Pavone, S. 2020. "Giovani, studenti e public history." *Il capitale culturale* 22: 13-9.
- Polenghi, S. 2005. "Immagini per la memoria: il cinema come fonte storico-educativa." In *Cinema, pratiche formative, educazione*, a cura di P. Malavasi, S. Polenghi, e P. C. Rivoltella, 19-42. Milano: Vita e Pensiero.
- Portelli, A. 2017. *Storie orali. Racconti, immaginazione, dialogo*. Roma: Donzelli.
- Ridolfi, M. 2017. *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente*. Pisa: Pacini.
- Sani, R. 2012. "School exercise books as a source of the history of education and cultural processes. Toward an on-going assessment of studies conducted in Italy over the last decade." *History of Education & Children's Literature* 7, 2: 477-96.
- Sani, R. 2019. "La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia." *Revista Linhas* 20, 44: 53-74.
- Sanzo, A. 2020. *Storia del Museo d'Istruzione e di Educazione. Tessera dopo tessera*. Roma: Anicia.
- Sayer, F. 2015. *Public History. A practical guide*. London: Bloomsbury.
- Socrate, F. 2014. "L'unica cosa concreta che hai in mano è il racconto. Intervista a Bruno Bonomo e Sandro Portelli su storia orale e generazioni." *Italia Contemporanea* 175: 313-30.
- Targhetta, F. 2020. "Tutela, studio e divulgazione del patrimonio storico-educativo: il caso del Museo dell'Educazione dell'Università degli Studi di Padova." In *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, a cura di A. Ascenzi, C. Covato, e J. Meda, 161-70. Macerata: Eum.
- Yanes, C. 2011. "The museum as a representation space of popular culture and educational memory." *History of Education & Children's Literature* 6, 2: 19-31.

Rivivere la storia tra scuola e territorio. Due esperienze di *re-enactment* e *living history* in Toscana

Luca Bravi

1. Alle radici del *re-enactment* e della *living history*

Iniziare un percorso di analisi all'interno del complesso tema del *re-enactment* necessita di ribadire che, ciò che in lingua italiana è indicato genericamente come 'rievocazione storica', non è un elemento legato a tendenze particolarmente innovative, ma vanta una propria tradizione di riflessione e studi accademici, soprattutto in ambito anglosassone (Richards 2001). Con il termine «rievocazione» o *Living History* s'intendono le attività di ricostruzione in costume di contesti ed avvenimenti del passato, in particolare legati anche alle azioni quotidiane del periodo storico descritto, come la cucina, i mestieri, la cura dei luoghi ecc.

È possibile tracciare dei collegamenti che mostrano una linearità evidente con quella che Fernand Braudel definiva la «civiltà materiale» (Braudel 2006) e con l'approccio alla micro-storia legato agli studi di Lucien Febvre e March Bloch, in riferimento alla scuola degli *Annales*. Per scendere sul piano concreto della didattica scolastica e portare la comparazione alle estreme conseguenze, ma anche ad un utile approccio legato alla concretezza, potremmo dire che il *re-enactment* non è poi un'esperienza così distante dai concetti elaborati in relazione al laboratorio di storia proposto da MCE (Movimento di Cooperazione Educativa) o da CEMEA (Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva), a partire dagli anni Cinquanta, così strutturati sulla pedagogia attiva (Landi 2006). Segnalare in modo consapevole queste inattese commistioni di

Luca Bravi, University of Florence, Italy, luc.bravi@unifi.it, 0000-0001-8636-1437

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Luca Bravi, *Rivivere la storia tra scuola e territorio. Due esperienze di re-enactment e living history in Toscana*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-5518-616-2.09, in Gianfranco Bandini, Paolo Bianchini, Francesca Borruso, Marta Brunelli, Stefano Oliviero (edited by), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, pp. 75-83, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-616-2, DOI 10.36253/978-88-5518-616-2

linguaggi, non significa naturalmente proporre una totale equivalenza: il *re-enactment*, in particolare in Italia, si è sviluppato in ambito popolare, assai in anticipo rispetto a quando ne è stata individuata un'utilità nella didattica, ma è proprio quest'aspetto a renderlo così interessante nel presente. È in corso un passaggio che vede un ripensamento relativo a tutte le discipline storiche che ha molto a che fare soprattutto con le nuove modalità di comunicazione, più aperte ed accessibili a tutti, più democratiche e meno elitarie (Bandini 2019). Gli strumenti di comunicazione, in particolare Internet, permettono anche ai non professionisti delle differenti discipline di poter prendere la parola, ma soprattutto di potersi rivolgere ad una platea praticamente illimitata di ascoltatori/lettori. Non sfugga il duplice interesse, ma anche la duplice problematicità connessa a questa nuova condizione: da un lato maggiori connessioni possibili e maggior rete (seppur spesso tramite aziende che detengono le maggiori fette di mercato nella comunicazione di massa), dall'altro, è diventato sempre più difficoltoso distinguere l'informazione competente e corretta, da quella priva di fonti o a rischio di strumentalizzazione e di *fake news*. In un contesto così complesso, la capacità di costruire processi di formazione che strutturino la propria presenza e la propria attivazione ad un livello più popolare, costruiti e comunicati più 'dal basso', ma che garantiscano qualità nella metodologia didattica e di ricerca, rappresenta una strada obbligata per chi voglia porsi il problema di come rendere 'utile' e più frequentata la disciplina della storia oggi. Il recente successo della multidisciplinarietà della *Public History* (Noiret 2011) stride profondamente con la depauperazione delle ore di storia nelle scuole secondarie superiori e diverge in modo evidente rispetto al generale disinteresse o 'stanchezza' che organismi internazionali come OSCE denunciano da almeno un decennio, quando valutano la relazione tra attività scolastiche e politiche della memoria istituzionali (Pisanty 2020). La storia, quando entra nel dibattito pubblico, interessa, appassiona e crea partecipazione, mentre cade spesso nella banale retorica quando è avvicinata al solo calendario civile. Il caso della già citata *Public History* è la testimonianza di un successo legato ad un ampio interesse multidisciplinare che vive delle suggestioni e dell'attivismo soprattutto al di fuori dei luoghi istituzionali di studio e ricerca. Lorenzo Bertucelli definisce la *Public History* in modo specifico:

[...] non è una disciplina "altra" rispetto alla storia, [quanto piuttosto un approccio fondato sulla priorità di portare in pubblico la storia, di mediare con il pubblico la conoscenza storica accettando una negoziazione costante con le memorie e gli sguardi altri sul passato (Bertucelli 2019).

È da queste premesse che è possibile tornare a indagare le attività di *re-enactment* che da decenni sono presenti anche in Italia, spesso legate all'ambito turistico, altrettanto spesso in occasione di feste paesane, in altri momenti strutturate a supporto d'iniziative politiche con l'obiettivo di costruire una narrazione nazionale, altrettanto frequentemente precipitate deliberatamente nel messaggio nazionalista, a volte xenofobo. Si è strutturato un uso pubblico della storia anche in Italia, che si è sviluppato lontano dall'accademia, anche perché spesso i luoghi della ricerca scientifica hanno reputato più utile tenersi distante

da questo livello di confronto. La rievocazione è stata letta solo, nel migliore dei casi, in termini di marketing culturale, ma ha nutrito forme creative e simboliche collettive che hanno sempre influenzato la sfera pubblica. È una costruzione sostenuta dalla narrazione di eventi passati e nutrita, in particolare, dalla componente emotiva della comunicazione, più che da quella razionale-scientifica. Si tratta però dello stesso processo che sta caratterizzando molti altri contesti che si legano alla formazione più istituzionale, come musei, memoriali o mostre: la storia del singolo, l'avvenimento quotidiano, la micro-storia sono utilizzati come utili ganci per interessare il pubblico; si tratta poi d'interrogarsi sulla metodologia e sull'obiettivo finale di simili azioni che interagiscono con le politiche culturali (De Luna 2011). Appare evidente che si tratti di processi formativi di carattere informale che comunque hanno la capacità d'inserirsi e costruire quadri sociali di memoria (Halbwachs 1997). In fondo, se prendiamo a riferimento le riflessioni di Zygmunt Bauman sulla «modernità liquida» (Bauman 2011), in ciascun processo sociale del presente, in particolare nei processi formativi, possiamo individuare almeno due differenti spinte: la prima legata alla necessità di saper ripensare costantemente la propria identità personale e comunitaria in un periodo storico sottoposto a rapidi mutamenti, ma dall'altro permane anche la necessità sempre più impellente di definire ed individuare le proprie radici, le proprie origini ed il proprio passato organizzandolo in quadri personali e sociali; sono le spinte alla «glocalizzazione» che Bauman e Roland Robertson hanno definito come relazione tra istanze globali e necessità locali (Robertson 1999). C'è quindi una domanda di storia, ma è espressa in ambito pubblico più che nel contesto della cultura o della formazione istituzionale e il *re-enactment* rende quel passato 'usabile' nel presente, perché è strutturato in particolare su una partecipazione di tipo affettivo (Busatta 2016).

La *living history* come forma d'intrattenimento educativo, nel senso anche del controllo sociale, era già utilizzata dai sovrani anglosassoni fin dall'Ottocento per proporre uno *story-telling* del passato che aveva l'obiettivo di legittimarne il loro potere; la riproposizione di una storia espressa tramite il travestimento e legata alle radici nazionaliste, tornata in voga anche in Italia negli ultimi decenni, non è quindi da considerare una novità assoluta. Quello che risulta più interessante è segnalare invece come la rievocazione storica abbia spesso avuto legami con quelle esperienze museali che tentavano di evitare una fruizione passiva degli spazi espositivi, in particolare per le visite rivolte alle scuole. Nel 1891, il museo di Skansen a Stoccolma si segnalò come modello di *open air museum* che accoglieva i visitatori, in particolare le scuole, con personaggi in costume d'epoca che svolgevano attività tradizionali d'artigianato. Ne seguirono le orme alcuni musei *open air* degli USA, come l'Henry Ford Museum che si basarono sull'inserimento di oggetti autentici nelle esposizioni che raccontassero la storia cui erano legati quei luoghi, ma soprattutto si basarono sulla *living history* per far rivivere e rimettere in atto la vita quotidiana del passato, sia quando parlavano di archeologia, sia quando raccontavano di mestieri. Si trattava di esperienze pionieristiche simili a veri e propri teatri virtuali (Busatta 2016) che mettevano in scena vita quotidiana e attività lavorative e, in questo modo, eliminavano la

staticità della visita ai soli edifici che finalmente si animavano di personaggi in grado di rimandare al tempo passato.

In Toscana, il 9 aprile 2016 si è tenuto l'*International Forum Historical Reenactment and Living History*, la manifestazione ha avuto il patrocinio del Ministero dei beni e delle attività culturali, della Commissione Nazionale Unesco e di più della metà delle Regioni italiane. Il 6 luglio di quello stesso anno, è stata presentata in Parlamento una proposta di legge per il riconoscimento delle attività di *re-enactment e living history* come «strumento di coesione sociale, di recupero delle tradizioni e storie locali» e la proposta insisteva sul concetto di *edutainment* (Petruzzelli 2004) un chiaro riferimento al divertimento educativo, all'educare giocando. Sono molte le esperienze dotate di saldi legami con *public historians* che sono state presentate in occasione del Forum internazionale in Toscana e che saranno raccolte nel Libro Bianco della Rievocazione Storica progettato dopo l'incontro. Tra queste, il progetto «Nel guardaroba di Margherita» dell'associazione «Historiaedita» in collaborazione con la Casa Museo e Fondazione Datini di Prato e le attività sorte all'interno del «Museo della società metallurgica italiana di Campotizzoro» (Pistoia) sono due esempi di riattivazione di processi educativi legati alla cultura materiale, connessi ad una scrupolosa ricerca storica che hanno saputo produrre molteplici effetti positivi: valorizzare territori su cui non insistono grandi attrattori turistici, creare legami con il contesto scolastico locale e regionale, comunicare la storia di luoghi dimenticati o poco valorizzati.

2. Nel guardaroba di Margherita

Francesco di Marco Datini è stato un mercante pratese assai importante per la città toscana. Nato da famiglia modesta nel 1335, era sposato con Margherita Bandini. Formatosi ad Avignone, dopo la morte dei genitori per peste, era tornato a Prato dove era riuscito a dare vita ad una fiorente attività mercantile, fino a costruire una fabbrica e a fondare una compagnia bancaria. Guadagnatosi grande rispetto e raggiunta una fiorente ricchezza, aveva costruito Palazzo Datini, nel centro storico pratese, oggi sede della Fondazione Istituto Internazionale di Storia Economica Francesco Datini (Nigro 2010)¹. Nel 1410, alla sua morte, Datini finanziò la fondazione della Casa Pia de' Ceppi², sempre a Prato, con lo scopo di dare sostegno agli indigenti; contribuì, con un lascito di mille fiorini, anche a finanziare l'apertura dello «Spedale degl'Innocenti» per i bambini abbandonati a Firenze (oggi Istituto degl'Innocenti e sede dell'Osservatorio Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza). La Casa Pia de' Ceppi è oggi una fondazione che ha conservato le proprie finalità caritatevoli, ha sede nel

¹ Si veda in particolare l'offerta per le scuole <<http://www.istitutodatini.it/attiv/htm/scuole-g.htm>> (2022-08-10).

² Si veda in particolare il museo nel Palazzo Datini <<http://www.museocasadatini.it/it/visita-museo-francesco-datini-prato.php?id=4&sc=2>> (2022-08-10).

Palazzo Datini diventato museo e collabora con la Fondazione internazionale Datini, per fini culturali. Entrambi gli enti hanno grande rilevanza internazionale e, in particolare la Fondazione Datini, vanta importanti collaborazioni in ambito di studi economici sia con università nazionali che all'estero. Lo stesso Palazzo Datini ospita inoltre l'Archivio di Stato cittadino.

Il progetto di *re-enactment* «Nel guardaroba di Margherita» sembra assai distante dalla blasonata sfera di rapporti internazionali costruita nel tempo da questi enti, eppure è stato il motore trainante di un nuovo interesse e di una riscoperta cittadina della figura del Datini e dei luoghi del Museo e del Palazzo, per molto tempo disconnessi dal contesto culturale e formativo locale. Il progetto non mette al centro soltanto il grande mercante Francesco, ma soprattutto la figura di sua moglie, Margherita Bandini, raccontata attraverso delle lettere rintracciate grazie alla collaborazione con la direzione dell'Archivio di Stato di Prato. Attraverso il testo rieditato ed intitolato *Per la tua Margherita. Lettere di una donna del '300 al marito mercante* (Toccafondi 2001), le epistole di Margherita recuperano anche la narrazione più intima e quotidiana del Datini mercante pratese e marito, tessendone la storia attraverso gli abiti del guardaroba conservato nel loro palazzo. In quel XIV secolo, Prato si avviava a diventare la capitale del tessile che si sarebbe affermata nei secoli successivi. È la storia locale, ma con importanti risvolti internazionali, soprattutto legati alla produzione industriale della città, che fa da sfondo alla vita di uno dei personaggi pratesi più noti a livello storico; è però la figura meno nota, quella della moglie Margherita, ad essere voce narrante ed a prendere vita, densa di dettagli curati dalla ricostruzione storica operata a cura dell'Archivio di Stato. Gli abiti dell'epoca, presentati all'interno delle stanze in cui Francesco e Margherita vissero come una qualsiasi coppia di quell'epoca, divengono narrazione della città, del mestiere tradizionale cittadino e di una famiglia che aveva costruito il proprio prestigio attraverso il lavoro pratico.

Il progetto «Nel guardaroba di Margherita» permette agli studenti delle scuole primarie e delle secondarie inferiori di raggiungere la camera da letto degli sposi all'interno del museo e di conoscere, grazie ad un'attrice che interpreta Margherita, la vita del più noto mercante della città. La fase successiva delle attività è rappresentata dal racconto che prosegue attraverso la storia di quei capi d'abbigliamento utilizzati per rendere conto di un aspetto specifico all'interno di un tempo storico percepito distante: la connessione con il presente è sostenuta anche dalla successiva visita al Museo del Tessuto³, a poche centinaia di metri dal Palazzo, per tracciare una linea di continuità con il presente in relazione alla produzione tessile pratese. In questo progetto, il personale dell'associazione «Historiaedita» è costituito soltanto da personale abilitato all'insegnamento che progetta la metodologia didattica in contatto diretto con i docenti delle scuole, le fonti sono verificate dal personale dell'Archivio di Stato di Prato, mentre la Fondazione Datini, attraverso il proprio direttore, garantisce la supervisione

³ Si veda: <<https://www.museodeltessuto.it/museo/>> (2022-08-10).

scientifico ed i contatti con il contesto della ricerca e della didattica accademica. È da questa proficua contaminazione di contesti differenti che il rapporto formativo con la scuola trae linfa vitale, perché l'attività proposta non si caratterizza per la sola ricostruzione storica a fini turistici, ma struttura un ponte pedagogicamente attivo tra fondazioni di alto profilo internazionale, scuola locale e rappresentazione storica popolare e cittadina, considerato il fatto che gli stessi abiti utilizzati per il progetto, sfilano ogni anno nel corteo storico che si svolge ogni settembre e che è la ricorrenza pratese più importante dell'anno. Nel frattempo, da quando i progetti di *living history* si svolgono all'interno delle mura del Museo Datini, a partire dal 2016, il Palazzo ha quadruplicato i suoi visitatori ed i suoi contatti con le classi delle scuole cittadine, aggiungendo al blasonato nome di fama internazionale delle due fondazioni, la capacità di tessere relazioni con giovani cittadini che s'interessano di storia nel contesto locale.

3. Gli oggetti che rivivono nel Museo della Società Metallurgica Italiana

Il museo della Società Metallurgica Italiana di Campo Tizzoro (Pistoia) è nato nel 2010 progettato dall'architetto Gianluca Iori, responsabile dei progetti di valorizzazione dei siti culturali della provincia pistoiese, in collaborazione con KME Italia SPA. Il museo documenta cento anni di storia della produzione industriale italiana, sia dello stabilimento per Munizioni da Guerra di Campo Tizzoro, sia degli altri stabilimenti dello stesso gruppo industriale presenti a Livorno, alle Ferriere di Mammiano (Pistoia), a Limestre (Pistoia), a Firenze, a Fornaci di Barga (Lucca) (Lenzi 2019). Un museo che ha la caratteristica di avere l'unico e più vasto rifugio antiaereo d'Europa che si snoda sotto l'area del paese di Campo Tizzoro per più di due chilometri. Organizzato per sale tematiche, ripercorre la storia del munizionamento italiano leggero e pesante, dal 1860 al 2000. Era l'impianto industriale della famiglia Orlando e racchiude tutta l'evoluzione storica della metallurgia e siderurgia italiana, attraverso i brevetti più avanzati del munizionamento, della componentistica elettrotecnica e idraulica e delle conquiste sociali avvenute in uno dei più moderni stabilimenti dell'inizio del Novecento. Il paese di Campo Tizzoro è nato intorno e per effetto della presenza della fabbrica e l'imprenditore aveva provveduto a garantire scuole, luoghi di svago, stabilimenti per la salute delle famiglie; gli Orlando vi appaiono come una famiglia impegnata nell'industria ed illuminata anche per le politiche di sostegno alle famiglie dei lavoratori messe in atto nel paese, poiché seppero dare benessere alla montagna pistoiese, non soltanto dal punto di vista lavorativo, ma soprattutto da quello sociale.

L'attività proposta dal museo è rivolta agli studenti della scuola dell'infanzia, fino a quelli delle secondarie superiori. Al centro dell'esperienza è posto il contatto diretto con gli oggetti 'riportati in vita' legati alla produzione industriale del passato: sono elementi che di rado gli studenti possono aver avvicinato in maniera diretta. Si tratta, in particolare, di munizioni o strumenti di alta precisione prodotti nel Novecento dai gruppi Ansaldo, La Breda, la Dalmine, Oto Melara ed è la storia della produzione bellica, problematicamente portatrice di

benessere sugli Appennini pistoiesi di quegli anni, ma necessariamente coinvolta, suo malgrado, nelle azioni militari e nelle morti di tanti civili durante la Seconda guerra mondiale. Il percorso guidato nel museo-fabbrica dura più di un'ora e mezza e si caratterizza anche per la discesa nel più esteso e suggestivo rifugio antiaereo, costruito con una concezione avanzatissima per l'epoca e pensato per mettere a riparo dalle bombe, il bene più prezioso dello stabilimento, cioè la forza lavoro. Si tratta quindi di un museo che applica il proprio percorso di *living history* sia attraverso la riproposizione dei processi legati alla produzione industriale, ma che documenta anche le vicende legate alle conquiste sociali volute fortemente dalla proprietà, come la mensa, l'asilo, la scuola professionale, i luoghi per le attività sportive, lo spaccio aziendale e le aziende agricole. Era una dimensione nuova del lavoro che si legava all'intervento sociale e che racconta una realtà che appare distante anche per i visitatori di oggi: quei 'villaggi industriali' cambiarono concretamente la vita degli operai che vi lavorarono. È da questo punto di vista che la riattivazione del museo si configura soprattutto come *story telling* che lascia narrare gli oggetti, passando attraverso munizioni, fucili, cannoni, per giungere alla riconversione della fabbrica per la produzione di monete e poter riflettere infine sul nuovo ruolo di attrattore turistico locale, in stretta connessione con l'ambito della formazione culturale, che quello stesso luogo ha assunto nel presente.

In questo caso, l'attivazione del processo di *living history* proposto alle scuole passa soprattutto nel ridare vita agli spazi ed agli strumenti di un'industria scomparsa dagli anni Ottanta, ma che racconta di un'intera epoca, sia a livello locale che in riferimento alle vicende internazionali legate alle guerre. È per questo motivo che gli studenti in visita ripercorrono anche i rifugi antiaerei che furono fatti scavare sotto la fabbrica e realizzate nel 1939: erano munite di infermerie, pronto soccorso, cappella per le funzioni religiose e vari locali per materiali utili. È attraverso la valorizzazione degli oggetti della «civiltà materiale» che la fabbrica è stata dismessa per lasciare il posto ad un presidio culturale che ne racconti la storia, ma soprattutto che riannodi le vicende del paese, ma anche della gente dell'intero Appennino pistoiese che alla fabbrica della famiglia Orlando fu legata per il proprio sostentamento. In questo caso, afferma il direttore del museo, sono le stesse persone del paese a dare vita ad una particolare condizione di *living history* che diventa narrazione interessante per le scolaresche in visita, perché quelle stanze di lavoro e quelle gallerie sono nella memoria della popolazione di Campo Tizzoro che è vissuta nel periodo della guerra. Quelle vicende sono state sempre raccontate a figli e nipoti che, diventati adulti, possono oggi trasmetterle ai visitatori riattivando i canali delle memorie personali, familiari e comunitarie tipiche di quella montagna. Trainata dalla presenza del museo, nel 2016, è avvenuto anche il recupero della ferriera Papini di Maresca (Pistoia), già attiva a partire dal 1388, come indicato da atto notarile recuperato presso l'archivio comunale (Migliorini 2014). Essa era parte dell'importante complesso di produzione e lavorazione del ferro in quella zona: tale area della montagna pistoiese era già stata indicata dai Medici come luogo atto alla lavorazione siderurgica. La sua storia che narra di più di cinque secoli

di produzione continua, si era interrotta con la chiusura avvenuta nel 1980, ma il recupero del 2016 è stato avviato proprio grazie ad una riflessione avvenuta in relazione ai concetti più moderni di *edutainment* (educazione attraverso il gioco). Oggi, la piccola ferriera è luogo in cui gli scolari delle comitive in visita diventano esperti fabbri per un giorno: mettono in scena un mestiere, indossano gli abiti del fabbro, manovrano gli arnesi e producono piccoli utensili attraverso l'utilizzo delle tecniche professionali indicate da un mastro di bottega che è un esperto lavoratore. Si tratta del recupero di una storia locale che, tramite la valorizzazione del lavoro tradizionale della zona, ha saputo costruire legami con l'ambito culturale; ha superato il mero concetto di attività turistica, per affacciarsi ad un impegno legato alla formazione tramite il gioco. È stata valorizzata la storia dell'intera comunità montana che ha affrontato più volte la fatica di una trasformazione dal punto di vista lavorativo: oggi, quei luoghi della fatica e del lavoro di un tempo sono un nuovo stimolo di sviluppo nell'ambito culturale e turistico. Non si tratta solo di tornare ad apprezzare la maestria di persone che attraverso un lavoro pratico costruivano relazioni e davano vita a comunità paesane. È soprattutto una sfida che coinvolge la scuola e tutti coloro che si occupano di ricerca, cultura e formazione: appare possibile strutturare piccoli presidi locali di cultura, lontani dai grandi attrattori turistici delle grandi città, in grado di generare legami educativi e sostenere al tempo stesso l'economia di un'area periferica. *Re-enactment* e *living history* si rivelano quindi strumenti caratterizzati dalla loro 'popolarità', ma la cui elaborazione 'dal basso' rappresenta anche la loro caratteristica più preziosa se, come negli esempi descritti, ciò permette di costruire una rete in grado di far dialogare scuole, comunità territoriali, presidi culturali locali e nazionali e luoghi della ricerca accademica. Si tratta di cimentarsi con nuovi strumenti di comunicazione metodologicamente e scientificamente corretti che sappiano riattivare il dibattito storico per farne linfa vitale a livello sociale ed educativo, senza il timore che questo possa perfino generare un indotto economico. Fin dall'inizio degli anni Ottanta, alcuni storici dell'educazione sociale, come Antonio Santoni Rugiu, si sono a lungo impegnati nel rinnovare il valore sociale di quella formazione che avveniva nel contesto popolare attraverso i mestieri di bottega, il lavoro manuale, la costruzione di relazioni sorte nel campo della produzione di oggetti concreti (Santoni Rugiu 1979). In questo caso, *re-enactment*, *living history* e *edutainment* possono rappresentare strumenti da valorizzare all'interno di una *Public History of Education* (Bandini; Oliviero 2019) che si confronti con la storia vissuta nello spazio pubblico, ma che sappia anche riconoscerne gli aspetti legati allo specifico ambito dell'educazione e dei contesti pedagogici del presente.

Riferimenti bibliografici

- Bandini, G. 2019. "Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale." In *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*, a cura di G. Bandini, e S. Oliviero, 41-53. Firenze: Firenze University Press.

- Bauman, Z. 2011. *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Braudel, F. 2006. *Civiltà materiale, economia, capitalismo*. Torino: Einaudi.
- Busatta, S. 2016. "Qualche osservazione su Rievocazione, *Living history* e *Archeopark* in Italia." *Antrocom Journal of Anthropology* 12, 1: 67-92.
- De Luna, G. 2011. *La Repubblica del dolore*. Milano: Feltrinelli.
- Halbwachs, M. 1997. *I quadri sociali della memoria*. Milano: Ipermedium.
- Lenzi, R. 2019. *Campo Tizzoro e la Società Metallurgica Italiana. L'utopia di un paese fabbrica (1910-1945)*. Pistoia: ISRPT.
- Nigro, G. 2010. *Francesco di Marco Datini. L'uomo e il mercante*. Firenze: Firenze University Press.
- Noiret, S. 2009. "“Public History” e “Storia pubblica” nella rete." *Ricerche Storiche* 39, 2-3: 275-327.
- Noiret, S. 2011. "La Public History: una disciplina fantasma?" *Memoria e ricerca* (maggio-agosto): 9-36.
- Petruzzelli, P. 2004. *Edutainment e processi educativi*. Bari: Edizioni del Sud.
- Pisanty, V. 2020. *I guardiani della memoria*. Firenze: Bompiani.
- Richards, G. 2001. "The Development of Cultural Tourism in Europe." In *Cultural Attractions and European Tourism*, edited by G. Richards, 3-30. Wallingford: CABI.
- Robertson, R. 1999. *Globalizzazione. Teoria sociale e cultura globale*. Trieste: Asterios.
- Santoni Rugiu, A. 1979. *Storia sociale dell'educazione*. Milano: Principato.
- Toccafondi, D. 2001. *Per la tua Margherita*. Prato: Archivio di Stato di Prato.

Public History, identità professionale e riflessività degli educatori e degli insegnanti

Pietro Causarano

Dans la réalité comme dans l'étymologie,
la pédagogie vient après les pédagogues, et non avant
(Prost 1985, 11)

1. L'identità professionale come processo storico

L'identità professionale della figura docente e in genere dell'educatore negli ultimi decenni è stata coinvolta da profondi mutamenti, a cavallo del passaggio di secolo. È un dato di fatto ampiamente confermato da tempo non solo nella letteratura in materia ma anche e soprattutto nella percezione che ne hanno gli stessi protagonisti.

Le profonde trasformazioni che hanno modificato le società industriali alla fine del loro lungo ciclo novecentesco, almeno a partire dagli anni '70, hanno inciso su ruolo e funzione dell'educatore e del docente. I processi di globalizzazione (con il neoliberismo connesso) e la crisi della vecchia scuola di massa fondata sull'idea nazionale hanno portato anche nel campo dei sistemi formativi alla costruzione di linee tendenzialmente convergenti fra i vari modelli. Lo si vede bene ad esempio a livello di politiche europee per la formazione, ma anche nei meccanismi di decentramento e sussidiarietà. Ma questi processi nello stesso tempo hanno sottratto alle figure docenti un quadro di legittimazione dalle forti e ramificate radici storiche e perturbato il senso della loro funzione sociale attraverso una crescente impostazione mercatista (Cobalti 2007). E là dove si realizza oggi un nuovo centramento nazionale dei sistemi scolastici e della loro cultura, spesso assume caratteristiche di chiusura identitaria e talvolta venature antidemocratiche piuttosto che la fisionomia di una costruzione inclusiva, senza per questo incidere necessariamente sulle logiche economiche che sempre più

Pietro Causarano, University of Florence, Italy, pietro.causarano@unifi.it, 0000-0001-9851-3127

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Pietro Causarano, *Public History, identità professionale e riflessività degli educatori e degli insegnanti*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-5518-616-2.10, in Gianfranco Bandini, Paolo Bianchini, Francesca Borruso, Marta Brunelli, Stefano Oliviero (edited by), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, pp. 85-93, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-616-2, DOI 10.36253/978-88-5518-616-2

irretiscono i sistemi di istruzione e formazione a tutto detrimento della loro più complessiva funzione sociale.

La riflessività non deterministica – alla Donald A. Schon (1984) – che nello stesso tempo il profilo docente ha assunto sempre più dalla fine del secolo scorso, ha permesso di sviluppare il potenziale critico e non prescrittivo che si lega alla transizione dalla centralità dell'insegnamento a quella dell'apprendimento. L'incertezza e la difficoltà di adattarsi ai continui mutamenti costituiscono una sfida ma anche un elemento di disagio, nella misura in cui incidono pure sulla considerazione sociale e rendono fluida e negoziata l'identità professionale (Perrenoud 1996; Robert, Garnier 2015). L'innovazione tecnologica e le nuove tecniche e esperienze didattiche sono lì a dimostrarlo mentre la pandemia da Covid, con l'introduzione forzosa della DaD, in Italia non ha fatto altro che amplificarne il significato e acuire spesso il senso di inadeguatezza personale e sistemica.

Le indagini che l'IARD conduce ogni dieci anni sullo stato della nostra scuola e in particolare sull'idea di sé che palesano gli insegnanti fanno emergere bene queste dimensioni di cambiamento nel tempo, segnalando anche le differenze fra i vari livelli in cui queste figure sono articolate in termini di status e di ruolo. Tuttavia la percezione e la profondità del processo storico che precede e accompagna questo mutamento è poco presente all'attenzione della consapevolezza professionale degli insegnanti e degli educatori, sia alla base della loro formazione sia alla base del modo con cui questo processo, interferendo, può condizionare e orientare implicitamente il loro comportamento e le loro azioni. In particolare fra gli insegnanti e gli educatori – a differenza delle altre forme di lavoro terziario (anche di cura) sviluppatasi nella società industriale e con il Welfare – non è chiaramente acquisito, se non magari in una chiave meramente burocratica e quindi difensiva, l'effetto culturale sul lungo periodo che l'organizzazione e i processi di standardizzazione lavorativa hanno sulle identità professionali: e la scuola è indubbiamente la più grande organizzazione del lavoro intellettuale e dell'interazione umana esistente ma non sempre questa dimensione viene colta nella sue implicazioni rispetto al ruolo professionale (Waters 2012).

Ecco dunque che la *Public History* può offrire non solo strumenti per la didattica e l'apprendimento scolastico degli allievi, per ricostruire cioè percorsi consapevoli riguardo alla dimensione storica dei processi sociali attuali e alla loro complessità, comprese le trasformazioni delle relazioni e delle istituzioni educative rispetto alla storia novecentesca; ma può servire – come *Public History of Education* – a definire e individuare pure le coordinate mobili di un'identità professionale docente continuamente rimessa in discussione e in trasformazione (Mamoura 2013). Può costituire cioè un ancoraggio in un mondo confuso e instabile, andando oltre il semplice canone tradizionale del magistero storiografico che vede nel presente comunque un effetto del passato e che oggi sempre meno è in grado di orientare i comportamenti e le scelte, se assunto passivamente di fronte all'incertezza e alla complessità (Zannini 2017; Green 2019).

Public History e *Public Pedagogy*, oltre il semplice civismo, possono costituire così un banco di prova non solo di ricostruzione didattica ma di sperimentazione per nuove forme di consapevolezza del proprio ruolo professionale (Tognon

2019). Se consideriamo l'insegnamento e l'attività dell'educatore come un lavoro, per quanto peculiare, ecco che incrociare la dimensione plurima che sta assumendo oggi la *Public History* può servire da riferimento anche in questo campo. La *Public History of Education*, per docenti e educatori, cioè non può prescindere dalle opportunità che si offrono agli insegnanti di fronte alla consapevolezza lavorativa che è possibile acquisire ad esempio attraverso il confronto con la *Labour Public History* (Bartolini 2020).

2. La svolta di fine '900

Alcuni elementi di questa consapevolezza storica dovrebbero quindi essere ben presenti nella costruzione dell'identità professionale dell'educatore e dell'insegnante e invece, quasi sempre, non lo sono. Il dato comune di questi sommovimenti che abbiamo molto sommariamente richiamato, è dato dalla loro peculiare dinamica nel tempo, cioè dall'impatto significativo e relativamente rapido nella istituzionalizzazione dei processi formativi e delle relazioni educative durante il secolo scorso e dalla convergente massificazione delle forme e modalità di accesso alle istituzioni educative a cavallo della Seconda guerra mondiale e nei decenni successivi. La 'scolasticizzazione' crescente e tutto sommato veloce, per quanto a geometria variabile, degli spazi e dei tempi dell'educazione e della maturazione individuali è diventata sempre più su scala globale la direttrice di ogni esperienza soggettiva in termini di socializzazione e di formazione. Sicuramente questo dato è ormai da tempo interiorizzato nella mentalità e nei comportamenti diffusi e non soltanto delle nazioni industrializzate. E questo al di là di momenti e impostazioni critiche – di diverso segno – che sono emerse a partire dagli anni '60 e '70. D'altro canto il proliferare di agenzie formative parallele e la rinnovata dinamica pubblico-privato, insieme alla crescente differenziazione e articolazione delle opportunità con il loro allungamento nel corso di vita, ha ampliato e modulato la sfera delle istituzioni educative e delle esperienze professionali coinvolte. Tutto ciò non poteva non incidere sulle figure dell'educazione tradizionalmente e intimamente connesse, fra '800 e '900, alla contraddittoria e conflittuale storia dello Stato-Nazione (Prost 1985).

La semplice vocazione professionale e la sola preparazione disciplinare già nel corso del '900, per l'insegnante, hanno mostrato la corda nel garantire l'integrità dell'identità dei docenti di fronte alla scuola di massa e alla diffusione delle istituzioni educative. Le politiche di Welfare a cavallo della Seconda guerra mondiale – e soprattutto nel secondo dopoguerra espansivo dei «Trenta gloriosi» e fino agli anni '80 – hanno allargato ancora di più la forbice fra quello che erano gli insegnanti e cosa li aspettava nel lavoro e cosa ci si aspettava dal loro lavoro, come segnalava già nel 1976 Francesco De Bartolomeis in *La professionalità sociale dell'insegnante*. La funzione intellettuale di promozione e riproduzione culturale nazionale, inoltre, dagli anni '60 sempre meno è stata in grado di contenere spinte, tensioni, bisogni e necessità sempre più differenziate e varie. Questa degradazione è stata accentuata dalla competitività sistemica e dalla crisi e contrazione del Welfare alla fine del secolo scorso, dopo l'espansione

che aveva innescato questi processi nei decenni successivi alla guerra mondiale (Bottani 1994). Da ultimo, prima i grandi fenomeni migratori interni connessi all'affermazione della società industriale nel secondo dopoguerra, all'urbanizzazione e alla deruralizzazione, poi le migrazioni a livello globale, hanno fatto emergere la complessità interculturale dei processi formativi, le potenzialità ma anche i nodi di crisi e di conflitto cui le diverse generazioni di insegnanti e educatori, per ragioni e in momenti diversi, non erano preparati e spesso dall'organizzazione scolastica non sufficientemente supportati.

In Italia, è noto, la scuola media unica del 1962 ha funzionato da detonatore. Se a cavallo della Seconda guerra mondiale la scolarizzazione primaria di massa stava diventando ormai un fatto acquisito, benché con differenze territoriali ancora significative, viceversa i tassi di scolarizzazione nella fascia d'età 11-14 anni, compresa nel regime dell'obbligo d'istruzione, erano ancora molto al di sotto dell'obiettivo dell'universalizzazione dell'esperienza scolastica (solo un terzo degli obbligati all'inizio degli anni '50), per non dire del limitatissimo accesso all'istruzione secondaria superiore (un decimo della coorte di riferimento) e a quella universitaria. A seguito della rottura della fine degli anni '60 – e a partire dai '70 – la scuola di massa, dopo l'adempimento dell'obbligo, si caratterizzò inoltre per una prevalenza delle preferenze verso l'istruzione professionalizzante piuttosto che verso quella di cultura generale, orientamento diffuso che solo in anni recenti si è attenuato e riequilibrato.

Questo fatto ha investito in maniera significativa il destino professionale dei docenti di scuola secondaria superiore, coinvolti in una mutazione antropologica in termini di socializzazione da parte del sistema scolastico, fenomeno che in forma più dilatata nel tempo aveva già investito in precedenza le figure magistrali e poi – più rapidamente – la scuola media inferiore. Nell'Italia del 1946 circa il 36% del totale dei docenti di scuola secondaria superiore aveva come sbocco lavorativo l'insegnamento professionale (per il 10%) o quello tecnico (per il 26%), ma nel 1951 già erano al 40%. Mentre quel 42% che nel 1946 insegnava al liceo, nel 1951 era già scemato al 38% (e all'epoca la gran parte dei docenti liceali lavorava al ginnasio-liceo classico). Dopo la riforma della scuola media unica la progressione dell'istruzione tecnica e professionale è stata impressionante: nel 1966 quasi il 60% per tecnici e professionali contro il 21% dei licei, nel 1976 quasi il 65% contro il 22%, nel 1981 ormai stabile il 66% contro il 21% (in cui però ormai la maggioranza relativa dei docenti insegnava allo scientifico, ribaltando una storica minorità rispetto al classico)¹.

Questo mutamento epocale alla fine del '900, strettamente collegato alla transizione industriale e poi terziaria della società italiana, ha comportato (ed è

¹ Elaborazioni dalle serie storiche di dati ISTAT: *Sommario di statistiche storiche, 1926-1985*, Roma, ISTAT, 1986, pp. 83-86; Serie storiche dell'ISTAT nell'Archivio della statistica italiana online in <http://seriestoriche.istat.it/index.php?id=1&no_cache=1&tx_usercento_centofe%5Bcategoria%5D=7&tx_usercento_centofe%5Baction%5D=show&tx_usercento_centofe%5Bcontroller%5D=Categoria&cHash=1b020e5419ca607971010a98271e3209> (2022-8-12).

stato anche conseguenza di) una proiezione espansiva sui percorsi universitari. Tuttavia il profilo curricolare della formazione di base dei docenti secondari è rimasto sostanzialmente inalterato, senza nessuna forma di addestramento specifico all'insegnamento fino ai primi anni del nuovo secolo e alla nascita della Scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario (SSIS) e all'introduzione della laurea a ciclo unico per la figura magistrale e l'educatore di scuola dell'infanzia (Morandi 2021). In questo la distanza fra professori e maestri si è mantenuta netta, tradizionalmente laureati ma in modalità aspecifica dal punto di vista professionale fino ad anni recenti i primi, professionalizzati a livello di scuola secondaria prima e poi universitario i secondi. Le identità lavorative – all'interno di un comune ruolo, a lungo però stratificato quanto a status e condizioni – ne sono state fortemente segnate e una riprova si riscontra ad esempio nelle forme assunte nel tempo dal sindacalismo che queste differenti percezioni professionali contribuisce a costruire, rafforzare e riprodurre (Causarano 2012).

La questione di genere è un'altra cartina di tornasole di questi fenomeni che cambiano la fisionomia sociale e antropologica della scuola italiana: in Italia la secolare minorità della scolarizzazione femminile nel grado secondario superiore viene infranta solo nella prima metà degli anni '80 del '900, da quando cioè le femmine a scuola tendono percentualmente a pareggiare la presenza dei maschi e in alcuni ordini, soprattutto liceali, a superarla e il fenomeno è figlio ovviamente dell'universalizzazione dell'esperienza scolastica nei gradi inferiori dell'obbligo fra anni '60 e '70. Speculare, ma nettamente anticipato, è stato il processo di femminilizzazione del corpo docente, precocemente assai evidenziato nei gradi di scuola impegnati con le prime fasce d'età ma in continua ascesa anche nell'istruzione secondaria.

3. La professionalizzazione delle identità e la sensibilità formativa

La scolarizzazione di massa ha dunque messo in crisi i modelli di socializzazione professionale tradizionali, in particolare la loro unitarietà basata prevalentemente – soprattutto negli ordini più alti dell'istruzione – sulla sola preparazione disciplinare e culturale e sulla riproduzione dei ruoli sociali in chiave bourdieusiana (Barbagli, Dei 1969). Il lavoro dell'insegnante si è sempre più dovuto confrontare con il suo essere immerso in una 'esperienza sociale' nei termini di capacità operativa di combinare logiche differenti. Per esempio, nella scuola di massa, l'eguaglianza e le pari opportunità si confrontano però con l'ineguaglianza delle *performances* e dei condizionamenti: la scuola è di tutti ma in fondo non è ancora per tutti nei termini di reale acquisizione curricolare prolungata e di governo della mobilità sociale attraverso quella professionale (Brint 1998).

L'insegnamento in termini di identità, indebolitisi i suoi riferimenti tradizionali, si è disperso fra la logica del suo statuto professionale (contrattuale o meno), i cambiamenti nella relazione educativa e didattica, il sostituto esperienziale dell'auto-formazione, le forche caudine della valutazione e della selezione. Vi è poi una tensione ormai ineliminabile fra la dimensione organizzativa sempre più cogente nella sua complessità e nel suo pluralismo e quella dell'autono-

mia nella pratica, tensione crescente nella misura in cui le prospettive di carriera sono di fatto inesistenti fatte salve l'anzianità e la progressione stipendiale. In questa transizione, la professionalizzazione dell'insegnamento e dell'insegnante all'interno della logica organizzativa ha rappresentato e rappresenta un nodo contraddittorio, dando una fisionomia di «lavoro composito» a questa attività (Tardif, Lessard 1999). Come è stato detto, siamo di fronte ad una «professionalità emergente» e, come in tutte queste fasi di transizione, la capacità e la possibilità di riflettere e organizzare un pensiero – da parte dei protagonisti – sulla propria identità è fondamentale ma è anche altamente permeato e condizionato dal passato, tanto più se non elaborato (Jorro, De Ketele 2011). Da qui la rilevanza della percezione processuale dei fenomeni storici intesi come fenomeni sociali e la conseguente importanza che rivestono nella formazione di una consapevolezza collegata al lavoro. Non esiste identità senza lo spessore storico e la possibilità di assumerlo attivamente in maniera da permettere di inquadrarlo e di guidare azioni e scelte, individuali e collettive. Questo è tanto più vero per le identità professionali ibride come quelle degli insegnanti.

La professionalizzazione – e qui c'è un nodo fondamentale in termini identitari – è un processo di cui oggi vediamo gli effetti e le dinamiche ma che ha origini profonde nelle trasformazioni del '900. Molte attività lavorative, sia legate al mondo industriale sia al mondo dei servizi, nella seconda metà del secolo scorso sono uscite dall'indifferenziazione e dalla mera subordinazione di status rispetto alle canoniche professioni liberali e hanno visto un crescente riconoscimento in termini professionali (Sarfatti Larson 1979). La dimensione organizzativa è stata centrale nel ridefinire i relativi rapporti di identificazione e distinzione, nella misura in cui sempre più le professioni tradizionali sono entrate nella sfera di quel lavoro organizzato e diviso che già aveva investito i lavori della conoscenza (tecnici e non) legati allo sviluppo imponente delle istituzioni economiche e pubbliche (Wilensky 1964). E l'insegnamento secondario (a differenza dell'educazione per l'infanzia) ha sviluppato una precoce ambizione ad uscire dalla sfera del mestiere per entrare in quella delle professioni: tuttavia questa aspirazione – almeno nel nostro paese – si è espressa a lungo senza che fosse davvero posto sul tappeto il problema di professionalizzarne l'attività fino agli anni '60-'70 del '900 e quindi di acquisire non solo conoscenze disciplinari e competenze epistemologiche, ma anche abilità e saper fare operativi connessi alla pratica didattica nonché capacità e competenze di contesto, relazionali e gestionali legate al *milieu* sociale e organizzativo di lavoro (Causarano 2008). Come altre attività dedicate alla cura e allo sviluppo dei servizi alla persona esplose nel secondo '900, gli insegnanti sono stati investiti (ma si sono anche fatti investire) dalle dinamiche di professionalizzazione – in modalità differenziate – senza però elaborarle pienamente (Evans 2008).

Quali sono questi elementi che definiscono e qualificano un processo del genere e l'introiezione parziale di questa dimensione professionalizzata? Il sociologo americano Amitai Etzioni alla fine degli anni '60 conìò la categoria di «semi-professioni» per evidenziare le peculiarità degli operatori impegnati nei servizi alla persona e nella cura fra cui gli insegnanti: in particolare un curriculum formativo

più breve e un corpus di saperi meno specializzato rispetto alle professioni liberali tradizionali, il training pratico incorporato all'interno del percorso formativo (in Italia storicamente e fino ad anni recenti previsto solo per le figure magistrali e non per i professori), minore autonomia nell'esercizio dell'attività, la centralità della dimensione organizzativa esterna limitante questa autonomia, quindi la prevalente dimensione istituzionale delle opportunità di lavoro rispetto al libero mercato, il ridotto controllo e la bassa auto-regolazione degli accessi all'attività e alle progressioni di carriera. Dal punto di vista dello status sociale queste semi-professioni inoltre si caratterizzano per essere il campo di una vasta femminilizzazione fra le attività lavorative qualificate (Etzioni 1969). Sono tutti elementi che dovrebbero costituire la trama su cui si forma e che supporta la professionalità specifica dell'insegnante e di cui egli dovrebbe avere consapevolezza nella sua dinamica storica. È evidente che la categoria di professione è molto più pervasiva di cinquant'anni fa e che si applica ampiamente ormai anche nel senso comune all'insegnamento.

Per concludere questa sintetica riflessione sulle identità professionali degli educatori e degli insegnanti bisognerebbe forse sviluppare una nuova sensibilità formativa rispetto a queste figure. Il problema dell'addestramento degli insegnanti (ma anche degli educatori), di fronte alle trasformazioni prima richiamate, dovrebbe essere non solo incentrato sulle conoscenze (saperi) derivanti dalla formazione di base e sulle abilità (saper fare) e sulle capacità (competenze) derivanti dalla loro combinazione con la formazione professionalizzante. Questa impostazione trasversale, per i docenti secondari, in Italia emerge effettivamente con forza negli anni '70 della scolarizzazione di massa per poi affermarsi nel decennio successivo (Gattullo 1985), anche se in realtà trova indirizzi politici non sempre coerenti dal punto di vista istituzionale nelle esperienze di formazione degli insegnanti secondari impostate all'inizio del nuovo secolo (Perla 2020). Viceversa essa si concretizza per le figure magistrali e gli educatori, già più sensibili a questo orientamento, con l'allungamento universitario dei percorsi curriculari abilitanti all'insegnamento. Ma tutto ciò non basta se ad essa non si affianca la consapevolezza critica del carattere processuale con cui questa professionalizzazione ha modificato la funzione docente e continua a modificarla all'interno delle prospettive manageriali che sempre più permeano la gestione e la vita scolastica dentro il «paradosso apparente» di un «decentramento centralizzato» nella scuola dell'autonomia che ampia significativamente lo spettro delle funzioni attribuite alla docenza (Bronzini, Spina 2018). Le tensioni e le contraddizioni emergenti possono essere affrontate, anche se non risolte, in maniera riflessiva sul duplice versante della prospettiva didattica e della crescita professionale e in questo senso la *Public History of Education*, come abbiamo accennato all'inizio, può svolgere un ruolo sia epistemologico sia strumentale se introdotta all'interno dei percorsi per la formazione e l'aggiornamento docente e non soltanto nell'esperienza di insegnamento. In conclusione, se l'insegnamento e l'educazione sono una forma di lavoro e in quanto tale hanno visto la loro professionalizzazione, comprendere il contesto organizzativo che promuove e condiziona questo processo, da una parte, e assumerlo consapevolmente e criticamente, dall'altra, permetterebbe di orientare e guidare, sostenere, la ricostruzione dell'identità professionale.

Riferimenti bibliografici

- Barbagli, M., e M. Dei. 1969. *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*. Bologna: il Mulino.
- Bartolini, S. 2019. "Labour Public History. Tracciare una rotta." *Clionet* 3. <<https://rivista.clionet.it/vol3/societa-e-cultura/lavoro/bartolini-labour-public-history-tracciare-una-rotta>> (2022-8-12).
- Bottani, N. 1994. *Professoressa, addio*. Bologna: il Mulino.
- Brint, S. 1998. *Schools and Societies*. Thousand Oaks (Ca): Pine Forge Press.
- Bronzini, M., and E. Spini. 2018. "Italian Teachers: A Profession in Transition?" *Cambio* 8, 16: 83-98.
- Causarano, P. 2008. "Mestiere, professione o funzione? Gli insegnanti." In *Mondi operai, culture del lavoro e identità sindacali. Il Novecento italiano*, a cura di P. Causarano, L. Falossi, P. Giovannini, 183-202. Roma: Ediesse.
- Causarano, P. 2012. "Teachers and Trade Unions. Between Corporate Tradition, Professional Associations and Collective Representation." *Transfer* 18, 2: 157-70. <https://doi.org/10.1177/1024258912439143>
- Cobalti, A. 2007. *Globalizzazione e istruzione*. Bologna: il Mulino.
- De Bartolomeis, F. 1976. *La professionalità sociale dell'insegnante. Formazione, aggiornamento, ambiente di lavoro*. Milano: Feltrinelli.
- Etzioni, A., dir. 1969. *The Semi-Professions and Their Organisation. Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: Free Press.
- Evans, L. 2008. "Professionalism, Professionalism and the Development of Education Professionals." *British Journal of Educational Studies* 56, 1: 20-38.
- Gattullo, M. 1985. "Sul profilo professionale dell'insegnante." *Scuola & Città* 36, 7: 288-302.
- Green, A. 2019. "Professional Identity and the Public Purposes of History." In *Public History and School. International Perspectives*, edited by M. Demantowsky, 175-85. Berlin : De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110466133>
- Jorro, A., et J.-M. De Ketele, dir. 2011. *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* Bruxelles: de Boeck.
- Mamoura, M. 2013. "History Teachers' Conceptions of Professional Identity in Developing Historical Consciousness to Students." *American International Journal of Social Science* 2, 7: 49-57.
- Morandi, M. 2021. *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*. Brescia: Morcelliana-Scholè.
- Perla, L., a cura di. 2020. *Testimoni di sapere didattico. Vent'anni di formazione del docente di scuola secondaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Perrenoud, Ph. 1996. *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF.
- Prost, A. 1985. *Éloge des pédagogues*. Paris: Seuil.
- Robert, A. D., et B. Garnier, dir. 2015. *La pensée critique des enseignants. Éléments d'histoire et de théorisation*. Mont-Saint-Agnan: Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Sarfatti, Larson M. 1979. *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. Berkeley (Ca): University of California Press.
- Schön, D. A. 1984. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Tardif, M., et C. Lessard. 1999. *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et le professions d'interactions humaines*. Saint-Nicolas (Québec): Les Presses Universitaires de Laval.

- Tognon, G. 2019. "Public History e Public Pedagogy. Storia e pedagogia per lo sviluppo di una nuova «sfera pubblica»." In *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*, a cura di G. Bandini, S. Oliviero, 25-40. Firenze: Firenze University Press.
- Waters, T. 2012. *School, Childhood, and Bureaucracy. Bureaucratizing the Child*. New York: Palgrave-MacMillan
- Wilensky, H. L. 1964. "The Professionalization of Everyone?" *American Journal of Sociology* 70, 2: 137-58.
- Zannini, A. 2017. "Insegnamento della storia e/è Public History." In *Scienze umane, dalla produzione di nuova conoscenza alla disseminazione e ritorno*, a cura di G. Sini, 119-26 (*RiMe* 1, 1, Special Issue). <https://doi.org/10.7410/1287>

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 curricolo 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 basici 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-bc5N6ziqDjdan7MwQ>> (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.

Risorse digitali per la didattica: una rassegna ragionata

Francesco Bellacci

1. *Digital turn*, storia e didattica

La necessità di mettere a disposizione di studenti, ricercatori e docenti una rassegna di risorse e strumenti digitali per la didattica, da sommare alle classiche pratiche “analogiche”, nasce dal bisogno di dare un’ulteriore spinta allo sviluppo della *digital history*¹ nell’ambiente storiografico italiano. Oggi, infatti, le attività didattiche, di ricerca, di trattamento delle fonti, nonché della comunicazione dei risultati, non possono più prescindere dalle opportunità messe a disposizione dal digitale.

In Italia, tuttavia, lo sviluppo della “storia digitale”, a partire dalla sua comparsa avvenuta in concomitanza con la nascita della seconda Repubblica, ha innescato una crisi nel terreno della ricerca e – maggiormente – in quello della didattica. Tra gli ultimi anni del XX secolo e i primi del XXI, infatti, abbiamo assistito a un drastico ridimensionamento del ruolo della scuola per quanto riguarda l’insegnamento

¹ Douglas e William 2009, «Might be understood broadly as an approach to examining and representing the past [...] with the new communication technologies of the computer, the internet network, and software systems. On one level, digital history is an open arena of scholarly production and communication, encompassing the development of new course materials and scholarly data collection efforts. On another level, digital history is a methodological approach framed by the hypertextual power of these technologies to make, define, query, and annotate associations in the human record of the past».

della storia ridotta, come ormai acclarato da recenti e noti dibattiti, a mero racconto a-problematico e acritico, sterile esercizio mnemonico (Portincasa 2019). Per di più, come afferma De Luna (Colombi et al. 2018), lo spostamento del baricentro della conoscenza del passato verso l'audiovisione e nuove forme di oralità ha cambiato profondamente la funzione sociale tradizionalmente svolta dalla scuola.

Secondo Enrica Salvatori (2020) questa irresistibile diffusione del digitale in ogni campo della nostra vita, unita alla mancanza di un'adeguata formazione, ha spinto gli storici (e gli studenti) ad avvicinarsi spontaneamente – e talvolta senza criterio – metodi e strumenti digitali percepiti come immediatamente utili. Ciò ha portato a una parziale digitalizzazione delle pratiche storiografiche, sia per quanto riguarda la ricerca sia per quanto riguarda la divulgazione e la didattica, a eccezione dello specifico approccio alla storia della *Digital Public History*.

Non ci è possibile approfondire in queste pagine un tema così ampio, ma è fondamentale avere ben chiaro che per molti anni questi nuovi strumenti sono stati avvertiti come minacce alla più classica lezione frontale saggistico-accademica e quindi respinti (Colombi et al. 2018). A questo proposito il fatto che, come afferma Serge Noiret in un saggio del 2011 (Noiret 2011) e più recentemente Enrica Salvatori (2020), nella stragrande maggioranza dei casi non siano stati strutturati insegnamenti di storia digitale o più in generale di *digital humanities* all'interno di corsi universitari, dà un'idea chiara del ritardo con cui in Italia sia stato approcciato questo cambiamento epistemologico:

Un percorso enciclopedico e informativo, insomma, che insegni ai nuovi ricercatori le potenzialità degli strumenti e delle risorse digitali non è stato previsto nei dipartimenti di storia. È mancata quella consapevolezza dell'importanza di costruire un approccio critico-consapevole verso i contenuti della rete, i siti web per la storia (Noiret 2011, 177),

e – aggiungiamo – i nuovi “attrezzi” dello storico.

Recentemente lo studio e l'uso delle risorse digitali ha trovato maggiore spazio nella comunità internazionale degli storici. Questo è avvenuto anche grazie all'intreccio con i nuovi approcci alla disciplina (come la *Public History*) e a una più diffusa consapevolezza del ruolo dello storico nell'attualità (Colombi et al. 2018). Fondamentale è stata poi la costituzione di associazioni di storici e ricercatori a livello nazionale (e ancor prima internazionale), che hanno fatto del digitale un loro elemento costituente. Tra queste la AIPH (Associazione Italiana di Public History) nata tra il 2016 e il 2017 e l'AIOS (Associazione Italiana di Storia Orale) più anziana di 10 anni.

Oggi il processo di ibridazione delle pratiche didattiche e di ricerca sembra ormai inevitabilmente destinato a coinvolgere sempre più storici e studenti, grazie anche alla nascita di insegnamenti specifici come quelli dell'Università degli studi di Roma Tor Vergata, Trieste, Firenze, Salerno e master erogati dall'Università di Modena e Reggio Emilia o dalla Statale di Milano, per fare in entrambi i casi solo alcuni esempi².

² Ultima consultazione dei siti delle Università citate a luglio 2021.

2. Risorse digitali

2.1 Una natura fluida e mutevole

Milena Sabato in *Il diluvio digitale* (2017) – un prezioso lavoro in cui l'autrice affronta il rapporto tra risorse attualmente disponibili sul web e ricerca storica – ha già presentato una rassegna ragionata di risorse on-line per le discipline storiche. Il contributo conferma l'elevato livello di qualità raggiunto dalle raccolte di fonti storiche digitali (Salvatori 2020). Tuttavia, è l'autrice stessa a evidenziare la precarietà e la provvisorietà di un monitoraggio che elenchi le risorse web intese come archivi, biblioteche, database, ecc. A questo proposito è sicuramente utile il confronto con il lavoro, condotto tra il 2001 e il 2003, di Criscione, Noiret, Spagnolo e Vitali (2004) sulla stessa scia del *Diluvio digitale*. Emerge infatti chiaramente come, nel tempo trascorso tra le due rassegne (14 anni), il numero di risorse on-line e la loro qualità siano notevolmente variati proprio per la natura fluida e mutevole dei contenuti web.

Si aggiunga che troppo spesso, parlando di risorse digitali, l'attenzione è rivolta quasi esclusivamente alla compilazione di elenchi, rassegne o repertori, che possano fornire un quadro il più possibile particolareggiato delle risorse per la *digital history* esistenti nel *World Wide Web*, dalle quali accedere alle più svariate tipologie di fonti. Viene così sottovalutata l'importanza di strumenti che, pur rientrando nella categoria del "digitale", non nascono necessariamente nel web e anche di quelle metodologie che fanno uso incrociato (*blended*) delle varie risorse per la ricerca, lo studio e la didattica.

Pertanto, sarà sì presentata una rassegna illustrativa di esempi di risorse digitali sul modello proposto da Milena Sabato (al quale vivamente rimandiamo), ma concentreremo anche lo sguardo su strumenti in senso stretto (videocamere, registratori, ecc.), metodi di utilizzo (creazione di laboratori didattici che combinano teoria e pratica, organizzazione e gestione del materiale, ecc.) e narrazioni, così da ampliare le potenzialità della ricerca e della didattica attraverso e con l'uso del digitale inteso nel suo significato più ampio.

Sarà forse scontato, ma non inutile, ricordare che biblioteche e archivi di natura "analogica" continueranno a essere risorse indispensabili per la ricerca storica, per lo studio e la didattica attiva.

2.2 Didattica e risorse on-line³

A supporto del fare storia – soprattutto quella contemporanea – e della didattica esiste on-line una sconfinata quantità di fonti primarie e secondarie in vari formati digitali e di strumenti la cui accessibilità è tuttavia mutevole, così come lo sono i loro contesti di pubblicazione (Sabato 2017).

Le nuove e utilissime opportunità offerte dal digitale, che ora non approfondiremo per non togliere spazio al tema principe del contributo, hanno tuttavia

³ Si veda la sezione nella parte conclusiva di questo contributo dedicata alla sitografia di riferimento.

determinato anche una nuova e inattesa dimensione di problemi (Sabato 2017), alla quale sono stati dedicati numerosi contributi⁴.

In questa sede ci interessa accennare al fatto che la *digital turn* abbia portato con sé un ripensamento e un rinnovamento degli ordinamenti e dei metodi di lavoro dello storico: un'evoluzione naturale, in linea con quelli che sono stati gli sviluppi epistemologici della storiografia nel secolo precedente. Rinnovamento che sempre più coinvolge anche la formazione degli studenti. La parte "digitale" del mestiere di storico, ma anche della formazione di nuovi studiosi, è diventata oggi essenziale (Noiret 2015) e la comunità scientifica mondiale ha risposto con un pronto aggiornamento dei suoi statuti.

Per entrare più nello specifico dell'oggetto di questo capitolo, tecnologie digitali e *Public History* applicate alla didattica della storia, possono portare alla simulazione del lavoro di ricerca dello storico professionista, che deve saper trattare le fonti e comunicare attraverso i più svariati media i risultati del processo scientifico. Che è poi il fare storia. Pertanto, tra i compiti della scuola (e degli insegnanti) dovrà trovare ampio spazio la formazione negli alunni della capacità di saper cercare e selezionare le informazioni di cui necessitano, di imparare non tanto un set predefinito di conoscenze quanto, piuttosto, di imparare a imparare (Martinelli 2020).

Attraverso interventi di carattere educativo che fondono digital history e PH è possibile riconfigurare non solo l'immagine che gli studenti hanno generalmente della storia, ma anche del metodo di lavoro proprio di questa disciplina, che può essere ampliato a qualsiasi campo dello studio e dell'apprendimento.

La didattica della storia con il digitale porta quindi ad accedere direttamente alle fonti primarie e – importantissimo – alla loro interpretazione critica; al rifiuto di una metodologia puramente trasmissiva; alla riconfigurazione degli studenti da fruitori prevalentemente passivi a protagonisti attivi del processo di apprendimento; a nuove prospettive di collaborazione transdisciplinare; a stimolare una conoscenza del passato non mnemonica ed episodica, ma organica e problematica (Bandini, Giorgi, e Oliviero 2021). Si tratta, in breve, di abituare gli alunni a ricercare le informazioni, a confrontarle, a selezionarle, analizzarle, criticarle e infine comunicarle.

Ampliati a partire da scelte obbligate come Google o vari motori di ricerca, i nuovi ordinamenti della disciplina storica – potenziati dal digitale – possono contare su risorse di straordinaria importanza, come le biblioteche digitali online intese «as an environment to bring together collections, services, and people in support of the full life cycle of creation, dissemination, use and preservation of data, information and knowledge»⁵. Negli ultimi venti anni si sono affermati molti progetti, che hanno portato a un incremento vertiginoso della quantità di documentazione disponibile sul web e a un potenziamento degli strumenti

⁴ Si rimanda, per esempio, ai lavori di Serge Noiret in bibliografia.

⁵ International Federation of Library Associations and Institutions IFLA/UNESCO Manifesto 2011.

utili alla sua reperibilità. Primi fra tutti i repertori di biblioteche e di cataloghi fondamentali per individuare le istituzioni bibliotecarie di qualsiasi tipologia. In Italia i più noti sono l'*Anagrafe delle biblioteche italiane*, dove sono censite oltre 11920 biblioteche, e l'*Associazione Italiana Biblioteche* (AIB).

A questi si affiancano i cataloghi elettronici: strumenti di meccanizzazione nella gestione delle biblioteche e nella ricerca di documenti, definiti in gergo bibliotecario OPAC, ovvero *Online Public Access Catalogues*. I più importanti in Italia sono il *Servizio bibliotecario nazionale* (SBN) e l'*Archivio collettivo nazionale dei periodici* (ACNP). Il più vasto al mondo è invece *WorldCat*, che conta 72.000 biblioteche di 170 Paesi⁶.

Biblioteche digitali vere e proprie sono invece quelle che, con tipologie diverse di testi, arricchiscono le registrazioni dell'OPAC con un link al testo completo in formato digitale. Per la gran parte il rinvio è a libri (detti anche *e-book*) e periodici, digitalizzati o digitali nativi (in tal caso, spesso chiamati *e-journal*). Esempi di grandi sezioni digitali sono l'*American Memory* e *Gallica*, mentre il più famoso progetto di digitalizzazione che coinvolge un ampio numero di biblioteche e di editori è sicuramente *Google Books*, in cui solo una parte dei documenti digitalizzati è tuttavia liberamente visibile e scaricabile nella sua integrità. Progetti cooperativi internazionali di digitalizzazione che mettono gratuitamente a disposizione di chiunque grandi quantità di libri e periodici in formato integrale sono *Internet Archive*, *Europeana*, *World Digital Library*, e i progetti dell'associazione *Liber liber*.

Per quanto riguarda i periodici vanno citate almeno tre importanti risorse ad accesso tariffato, ma che spesso sono convenzionate con le università: *Jstor*, *Project Muse* e *Periodicals Archive Online* (PAO). Ad accesso libero esistono repertori specifici, come la *Directory of Open Access Scholarly Resources* (ROAD) o gli *Historical Abstracts*. Molto utili sono, poi, le guide generali per la ricerca in rete dei periodici ad accesso gratuito come la *Directory of Open Access Journals* (DOAJ). Questo tipo di pubblicazione mira a mettere a piena disposizione della comunità di studiosi i risultati della ricerca scientifica e a ridimensionare lo strapotere degli editori privati.

Le ricerche documentarie non dovrebbero mai rinunciare all'utilizzo di bibliografie. Si tratta di elenchi di consultazione con brevi descrizioni relative a una serie di documenti di vario tipo (dai libri ai siti web), che hanno una o più caratteristiche in comune (argomento, autore, lingua, periodo cronologico, fonte, ecc.): la *Bibliografia Nazionale Italiana* (BNI) e gli spogli multidisciplinari internazionali offerti da *Francis*.

Per le prime fasi di approccio alla ricerca e allo studio è decisamente utile rivolgersi ai cosiddetti sistemi informativi archivistici capaci di descrivere in modo formalizzato i fondi archivistici e le loro parti componenti, come il *Catalogo delle risorse archivistiche* (CAT) del *Sistema archivistico nazionale* (SAN), progettato con l'intento di costituire un punto di accesso unitario al patrimo-

⁶ Si veda anche la OCLC.

nio archivistico nazionale, semplificando la ricerca e l'identificazione di fonti. Altri due esempi rilevanti sono i portali tematici della *Guida agli archivi della Resistenza* e degli *Archivi del Novecento*.

Un'ottima rassegna delle fonti primarie digitali, che evidenzia oltretutto anche le novità in fatto di strumentazione e metodi di ricerca, è quella del sito *European History Primary Sources*, presso l'Istituto universitario europeo di Fiesole. Vale lo stesso per il portale della *Biblioteca digitale italiana*.

Riguardo le fonti archivistiche vere e proprie è possibile fare uso di strumenti di localizzazione sul web, come il già citato CAT, il Sistema Informativo Unificato per le Soprintendenze Archivistiche (SIUSA) o, per fare solo un esempio al di fuori dell'Italia, l'inglese *Discovery*, che consentono ricerche all'interno di grandi patrimoni archivistici 'analogici'.

Nonostante l'incredibilmente ricca cornucopia di risorse web, il successo di una ricerca dipenderà sempre dalla capacità di far 'parlare' liste di risultati altrimenti mute e incomprensibili, cercando di capire la provenienza delle informazioni recuperate, di valutarne l'affidabilità e di interpretare correttamente la logica di presentazione dei dati (Sabato 2017). Inoltre «Il [loro] grado di rilevanza non è determinabile a priori, ma evolve organicamente mentre il ricercatore si confronta con una ampia varietà di fonti» (Cole and Hackett 2010, 121).

2.3 Altri strumenti, metodi e narrazioni

Come abbiamo già detto, la presente rassegna non vuole limitarsi nel proporre un elenco di risorse web per l'accesso alle più svariate tipologie di fonti. Crediamo, infatti, che una visione più flessibile e un uso più ampio degli strumenti digitali, intesi come «apparecchi e dispositivi che [...] convertono i loro valori in numeri di un conveniente sistema di numerazione» (Treccani, s. v. «digitale²»), sia quanto mai necessaria per sfruttare appieno le possibilità messe a disposizione dalla tecnologia. Sarà quindi necessario riconsiderare gli oggetti del fare storia e abituarci ad approcci e narrazioni senza limiti di nessun tipo, se non la nostra fantasia (pur, ovviamente, nel rispetto delle pratiche epistemologiche della storiografia). Videocamere, app per la gestione di file, ambienti di lavoro e condivisione, laboratori digitali, videogame, sono solo alcune delle risorse che riteniamo fondamentali in ambiente storiografico.

Innanzitutto, alle risorse web elencate nelle pagine precedenti, che potremo definire più canoniche, vanno necessariamente aggiunti altri 'contenitori' di fonti. Blog e forum sono ambienti virtuali molto interessanti. Chi ci si addentra deve possedere un solido background sulle pratiche di ricerca e trattamento delle fonti. Ci si imbatte con incredibile frequenza in discussioni o scambi di informazioni sui temi più svariati, che fanno uso di collegamenti raramente battuti da chi insegue domande di ricerca. La vivacità degli scambi di informazioni è tale da rimanere piacevolmente sorpresi. Ma i loro contenuti non si limitano a testi e *link-sharing*. Gli oggetti spaziando dalla fotografia ai filmati, dalle registrazioni audio fino a quello che la vostra mente può immaginare.

Tra gli eterni sottovalutati – tanto nelle rassegne, quanto nella didattica – ci sono i social network, ovvero quei servizi informatici on-line che permettono la realizzazione di reti sociali virtuali (Treccani, s. v. «social network»). Da diversi anni il numero di ‘pagine’ e ‘gruppi’, che chiamano a raccolta ricercatori, associazioni e appassionati (non solo di storia ovviamente) è cresciuto in maniera esponenziale: basta inserire parole chiave dei nostri interessi sugli stessi motori di ricerca dei social, come Facebook o Instagram, per rendersene conto. Il principio è lo stesso che anima i sopraccitati blog e forum: troviamo discussioni, informazioni, link a pubblicazioni di qualsiasi tipo, *call for paper*, ecc.

La ricerca di fonti e materiale di studio sul web potrebbe avvalersi anche di siti di *file-sharing* come *Library Genesis*, che hanno lo scopo di raccogliere e distribuire letteratura scientifica (e non solo) su base libera e aperta. Da questa piattaforma sarebbe possibile accedere a circa 60 milioni di pubblicazioni (cfr. *Library Genesis: Miner's Hut*). Tuttavia, fin dalla sua nascita nel 2008 il sito è soggetto ad accuse di pirateria, in quanto violerebbe i diritti di proprietà.

Esistono, poi, piattaforme dove poter creare relazioni sociali virtuali tramite la condivisione di ricerche, lavori e pubblicazioni di natura prevalentemente scientifica. Stiamo parlando di *Researchgate* o *Academia.edu*, il cui fondatore Richard Price sottolinea l'obiettivo di garantire agli studiosi «all over the world to publish their research papers and easily distribute them to anybody with a search engine» (Saenz 2011). Ricercatori e studenti, quindi, «get quick and easy access to their colleague's work, and they get quantifiable proof that their own research matters (Saenz 2011)».

Quando si parla di fonti bisognerebbe sempre tenere presente che stiamo parlando di oggetti (analogici o, in questo caso, digitali). E in quanto oggetti utili per un lavoro molto delicato, hanno bisogno di essere organizzati al meglio all'interno dello spazio di lavoro, in modo da facilitare la reperibilità e l'utilizzo. Le fonti digitali non possono di certo finire nella nostra libreria di legno o in fascicoli all'interno di scatoloni di carta. Si rivela indispensabile, quindi, la creazione di 'archivi' personali per il salvataggio, la conservazione e la catalogazione delle fonti. *Google Drive* e *Dropbox* sono probabilmente i più utilizzati sistemi di archiviazione su *cloud*. I dati che inseriamo sullo spazio messo a disposizione vengono salvati in server virtuali, ai quali possiamo accedere in qualunque momento e da qualunque dispositivo che disponga di una connessione internet. Il servizio offerto da Google, in particolare, consente di intervenire direttamente sui documenti stessi e, oltre a permettere la basilare creazione di cartelle utili per la catalogazione, di operare ricerche *full text*: ovvero ricerche che esplorano l'intero insieme dei dati che compongono un documento e non soltanto una sua sottosezione (come può essere il titolo).

Altre due applicazioni interessanti per la gestione di riferimenti bibliografici e dei materiali a essi correlati (pdf, siti web, video, ecc.), gratuite e *open source* sono *Mendeley* e *Zotero*, che si può collegare alla barra strumenti di Google, Word e Adobe Acrobat Reader.

La storia, dunque, appare oggi caratterizzata dalla capacità quasi illimitata di utilizzare nuovi materiali, nuove fonti e nuovi strumenti per indagarla (De

Luna 2001). Nel corso del XXI secolo gli strumenti digitali sono diventati utensili imprescindibili del ricercatore. Videocamere, fotocamere e registratori (solo per fare alcuni esempi) devono perciò necessariamente entrare a far parte delle rassegne di risorse a disposizione dello storico. E, siccome ricerca e didattica sono strettamente collegate in quanto chi apprende a fare storia applicherà gli insegnamenti e farà uso di strumenti anche digitali, sarà utile dare la possibilità agli studenti di maneggiare la strumentazione all'interno di laboratori. Insegnare storia, pertanto, non può limitarsi a fornire le necessarie conoscenze contenutistiche e metodologiche inerenti alla materia, ma deve dare anche la possibilità di sviluppare in senso creativo le capacità pratiche (Gagliardo 2018) dei futuri ricercatori.

Nella didattica laboratoriale gli studenti generano un 'prodotto', appropriandosi dei contenuti disciplinari e sviluppando abilità cognitive, personali e sociali. Imparano facendo ricerca sul territorio e su internet, interagendo con soggetti esterni alla scuola, lavorando in gruppo e da soli, utilizzando strumenti anche e soprattutto digitali, pianificando e monitorando il loro lavoro, costruendo il prodotto finale, seguendo le lezioni, studiando in modo tradizionale sul manuale fino a giungere alla 'narrazione' dei risultati (Gagliardo 2018). Narrazione che può (e deve) uscire dai soliti circuiti limitati al testo scritto su pagine bianche, per abbracciare anche altri formati, come i video o i podcast, per esempio.

Il laboratorio di storia è dunque contemporaneamente un luogo fisico, una pratica e un abito mentale, dove costruire documentazione, selezionare fonti e materiali, creare le condizioni affinché gli allievi, attraverso operazioni di tipo storiografico, possano leggere il passato, comprendere più consapevolmente il presente e passare da una 'storia pura' a una 'storia applicata' sottraendo lo studio di questa materia a quell'approccio stereotipato, astratto e persino retorico (Gagliardo 2018).

Un esempio di successo tra i laboratori che si stanno attivando negli ultimi anni nelle università, è quello del portale *Memorie d'infanzia*, dove sono raccolte memorie di testimoni che hanno vissuto la loro infanzia nell'Italia repubblicana. Questo laboratorio di *Public History* ha coinvolto gli studenti direttamente nella raccolta di testimonianze orali tramite videointerviste, che sono state poi catalogate e messe a libera disposizione sul web.

Tornando invece alle risorse intese come fonti, sarebbe un errore tralasciare da una rassegna come questa i media: film, documentari, foto, programmi televisivi, video, musica, ecc. Negli ultimi decenni storia e media si sono incontrati nell'ambito della lezione lungo più versanti: a partire da quello del loro utilizzo in quanto fonti, fino a quello della narrazione anche come prodotto di risultati di ricerche.

Il cinema, come ben noto, viene usato come strumento per raccontare la storia in cui affiora un'esplicita ipotesi storiografica e una particolare interpretazione dell'evento raccontato. Ma è stato anche prodotto e fonte della conoscenza storica in quanto capace di intercettare lo spirito del tempo in cui il film veniva girato, imprigionando nel suo racconto frammenti della realtà (Colombi et al. 2018). Si pensi, solo per fare qualche esempio, ai grandi classici come *Tempi mo-*

derni, Tutti a casa, Il sorpasso e ai più recenti che raccontano biografie di grandi personaggi o storie di uomini e donne ‘comuni’ nel vortice degli eventi: ultimo in ordine cronologico *1917* girato interamente in piano-sequenza.

Ma potenzialità molto simili, con accenti chiaramente più scientifici, sono proprie anche di documentari e programmi televisivi. È il caso di Rai Storia: canale TV gratuito e tematico dedicato alla divulgazione scientifica e culturale.

Ormai sia nella ricerca che nella didattica l’uso di questi ‘documenti’ è una pratica diffusa e consolidata (Colombi et al. 2018). Meriterebbe altrettanta centralità la musica. Infatti, per usare le parole di Giovanni De Luna (2001, 129): «Ci sono tante canzoni nella storia; ci sono canzoni che esplicitamente raccontano la storia» – come quelle de *La Casa del Vento*, che cantano di un’Italia di lotte partigiane e sociali, quelle degli *Offlaga Disco Pax* che raccontano le esperienze e i sogni di ragazzi di provincia negli anni ’70 e ’80 o l’album *Materiale resistente* realizzato nel 1995 da artisti che hanno reinterpretedo le canzoni del patrimonio culturale partigiano – «ci sono canzoni che fanno la storia (*Bella Ciao* [...]) e ci sono canzoni che inconsapevolmente diventano documenti storici, racchiudono cioè lo spirito del loro tempo e sono in grado di documentarlo, di renderlo storicamente riconoscibile».

Chiudiamo questa rassegna con i videogames. Molti titoli possono essere visti come la manifestazione della teoria dell’apprendimento esperienziale:

they provide a unique informal learning environment in which their interactive nature allows for an immersive experience with which a deeper level of personal and historical learning can potentially be reached than in more formal settings (Boom et al. 2020, 28-30),

stimolando il pensiero critico guidato dal docente e allo stesso tempo divertendo lo studente. Da un punto di vista della didattica della storia si tratta di un settore di indagine relativamente giovane, anche se molto studiato, soprattutto nei paesi anglosassoni⁷. Le potenzialità di giochi *full-immersion*, che sviluppano la loro narrazione in precisi contesti storici come la celebre saga di *Assassin’s Creed* (AC) o gli sparattutto come *Battlefield 1*, ambientato nei campi di battaglia della Prima guerra mondiale, possono essere veramente incisive sui processi di apprendimento. I titoli AC, in particolare, proiettano il giocatore in epoche diverse – Firenze rinascimentale, Egitto tolemaico, Rivoluzione francese, Londra vittoriana, ecc. – in cui l’ambiente e i contesti sociali sono ricostruiti virtualmente con un’accuratezza sbalorditiva (IGN 2014), tanto che *Ubisoft* – la casa sviluppatrice – ha prodotto veri e propri *Discovery Tour* per la didattica nelle scuole (Ubisoft North America 2018, 2019). Gli studenti coinvolti in ricerche hanno sottolineato come, giocando a questi titoli, si siano sentiti immersi nel passato e in connessione con i personaggi dell’epoca (Gilbert 2019). Detto ciò, va considerato il fattore costi – spesso anche elevati – di tali prodotti. Tuttavia,

⁷ Per un approfondimento si rimanda ai riferimenti in bibliografia.

le aziende sviluppatrici mettono a disposizione i titoli più ‘vecchi’ a prezzi veramente bassi e in alcuni casi il download è addirittura gratuito.

Con questa rassegna destinata, lo ricordiamo, all’incompletezza – ma del resto sarebbe impossibile scriverne una che lo sia – abbiamo evidenziato quelle risorse web che più ci sembrano indispensabili alla ricerca e all’uso di fonti per la storia, insieme alle tecnologie digitali che integrano e potenziano le pratiche didattiche e di ricerca in campo storiografico. Ci preme incoraggiare il lettore a procedere autonomamente verso un approfondimento delle molteplici risorse digitali, che non abbiamo potuto elencare in questo capitolo anche per una questione di spazio.

Auspichiamo, pertanto, che docenti e studenti facciano libero uso della loro immaginazione, per mettere in pratica i più svariati processi didattici e di ricerca sostenuti dalle tecnologie digitali. Porre a questi due ambiti (didattica e ricerca) dei limiti strumentali o guardare alle nuove tecnologie con sospetto – o peggio rifiuto – è senza alcun dubbio, nel terzo decennio del XXI secolo, anacronistico e altamente controproducente.

Riferimenti bibliografici

- Bandini, Gianfranco, Pamela Giorgi, e Stefano Oliviero. 2021. “Patrimonio Culturale, tra laboratorio e linguaggi della Public History.” *Culture digitali* 0. <<https://www.diculther.it/rivista/digitale-e-uso-didattico-del-patrimonio-culturale-tra-laboratorio-e-linguaggi-della-public-history/>> (2022-08-15).
- Bandini, Gianfranco, e Simonetta Polenghi. 2015. *Enlarging one’s vision: Strumenti per la ricerca educativa in ambito internazionale*. Milano: EDUCatt.
- Boom, Krijn H. J., E. Ariese Csilla, Bram van den Hout, and Angus A. A. Moland Aris Politopoulos. 2020. “Teaching through Play: Using Video Games as a Platform to Teach about the Past”. In *Communicating the Past in the Digital Age*, edited by Sebastian Hageneuer, 27-44. London: Ubiquity Press.
- Seefeldt, Douglas; William, Thomas. “What is digital history?”. *Perspectives on History*. 2009. <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/may-2009/what-is-digital-history> (2022-08-15).
- Cole, Robert, and Chris Hackett. 2010. “Search vs. “Research: Full-Text Repositories, Granularity, and the Concept of «Source».” In *Better Off Forgetting?: Essays on Archives, Public Policy, and Collective Memory*, edited by Cheryl Avery, and Mona Holmlund, 61-105. Toronto: University of Toronto Press, Scholarly Publishing Division.
- Colombi, Valentina, Carlo Greppi, Enrico Manera, Giorgio Olmonti, and Renato Roda. 2018. *I linguaggi della contemporaneità: una didattica digitale per la storia*. Bologna: il Mulino.
- Criscione, Antonino, Serge Noiret, Carlo Spagnolo, and Stefano Vitali. 2004. *La storia a(l) tempo di Internet. Indagine sui siti italiani di storia contemporanea 2001-2003*. Bologna: Pàtron.
- De Luna, Giovanni. 2001. *La passione e la ragione: fonti e metodi dello storico contemporaneo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gagliardo, Alberto. 2018. “Biografie, archivi scolastici e didattica laboratoriale: alcune proposte.” In *Biografie, percorsi e networks nell’Età contemporanea. Un approccio transnazionale tra ricerca, didattica e Public History*, a cura di Elois Betti, e Carlo De Maria. 197-206. Roma: BraDypUS.

- Gilbert, Lisa. 2019. "Assassin's Creed reminds us that history is human experience: Students' senses of empathy while playing a narrative video game." *Theory & Research in Social Education* 47, 1: 108-37.
- IGN. 2014. "Assassin's Creed Unity: Real Life vs. In-Game Paris". YouTube video. <<https://www.youtube.com/watch?v=yTTvkDR6euk>>. 11 novembre 2014 (2022-08-15).
- La Casa del Vento. s.d. "Casa del Vento (Tema)". Canale YouTube. <https://www.youtube.com/channel/UC2VhvgwwuROjm_hEB6FPkQw> (2022-08-15).
- Martinelli, Chiara. 2020. "Public History e Didattica della storia, un dialogo ancora da costruire." *Clonet. Per un senso del tempo e dei luoghi* 4.
- Autori vari. *Materiale Resistente* (album musicale). Consorzio Produttori Indipendenti. 1995. <https://www.discogs.com/it/release/1465262-Various-Materiale-Resistente-1945-1995>
- McCall, Jeremiah. 2018. "Video Games as Participatory Public History." In *A Companion to Public History*, edited by David Dean, 405-16. Hoboken: John Wiley & Sons Ltd.
- Noiret, Serge. 2011. "Storia digitale. Quali sono le risorse di rete usate dagli storici." In *La macchina nel tempo. Studi di informatica umanistica in onore di Tito Orlandi*, a cura di Lorenzo Perilli, e Domenico Fiormonte, 201-58. Firenze: Le Lettere.
- Noiret, Serge. 2015. "Storia contemporanea digitale." In *Il web e gli studi storici: guida critica all'uso della rete*, a cura di Rolando Minuti, 267-300. Roma: Carocci.
- Noiret, Serge. 2015. "Storia pubblica digitale." *Zapruder* 36: 9-23.
- Offlaga Disco Pax. s.d. Pagina Facebook. <<https://www.facebook.com/offlagadisopax>> (2022-08-15).
- Portincasa, Agnese. 2019. "Cinque domande sulla didattica della scuola." <http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/cinque-domande-sulla-didattica-della-storia-3575/#_ftn1> (2022-08-15).
- Sabato, Milena. 2017. "Il 'diluvio digitale' e le discipline storiche. Risorse online e riflessioni metodologiche". *Mediterranea. Ricerche storiche* XIV, 39: 193-218.
- Saenz, Aaron. 2011. "Academia.edu – \$4.5M in Funding, 3M Unique Monthly Visitors – Can They Change Science Publication?" *Singularity Hub*. <https://singularityhub.com/2011/12/11/academia-edu-4-5m-in-funding-3m-unique-monthly-visitors-can-they-change-science-publication/> (2022-08-15).
- Salvatori, Enrica. 2020. "Digital Public History Inside and Outside the Box." *Magazén* 1, 2: 203-22.
- Treccani enciclopedia online. s.d. «Social network». <<https://www.treccani.it/enciclopedia/social-network>> (2022-08-15).
- Treccani vocabolario online. s.d. «Digitale²». <<https://www.treccani.it/vocabolario/digitale2/>> (2022-08-15).
- Ubisoft North America. 2018. "Assassin's Creed Origins: Discovery Tour - Ancient Egypt". YouTube video. <https://www.youtube.com/watch?v=_yMDdQKfv70>. 20 febbraio 2018 (2022-08-15).
- Ubisoft North America. 2019. "Assassin's Creed Odyssey: Discovery Tour - Ancient Greece". YouTube video. <<https://www.youtube.com/watch?v=uh4Iyp943M&t=137s>> 10 settembre 2019 (2022-08-15).

Sitografia di riferimento

- Academia.edu. s.d. <<https://www.academia.edu/>>.
- ACNP, Archivio collettivo nazionale dei periodici. s.d. <<https://acnp.sba.unibo.it/>>.
- AIB, Associazione Italiana Biblioteche. s.d. <<https://www.aib.it/>>.
- AIPH, Associazione Italiana di Public History. s.d. <<https://aiph.hypotheses.org/>>.

AISO, Associazione Italiana di Storia Orale. s.d. <<https://www.aisoitalia.org/>>.

American Memory. s.d. <<http://memory.loc.gov/ammem/index.html>>.

Anagrafe delle biblioteche italiane. s.d. <<https://anagrafe.iccu.sbn.it/it/>>.

Archivi del Novecento. s.d. <<http://www.archividelnovecento.it/>>.

Biblioteca digitale italiana. s.d. <<http://www.internetculturale.it/it/1038/biblioteca-digitale-italiana>>.

BNI, Bibliografia Nazionale Italiana. s.d. <<https://thes.bncf.firenze.sbn.it/ricerca.php>>.

Discovery. s.d. <<http://discovery.nationalarchives.gov.uk/>>.

DOAJ, Directory of Open Access Journals. s.d. <<https://doaj.org/>>.

Dropbox. s.d. <<https://www.dropbox.com/it/>>.

European History Primary Sources. s.d. <<http://primary-sources.eui.eu/>>.

Europeana. s.d. <<https://www.europeana.eu/it/>>.

Francis. s.d. <<https://www.inist.fr/?FRANCIS&lang=fr>>.

Gallica. s.d. <<https://gallica.bnf.fr/>>.

Google Books. s.d. <<https://books.google.com/>>.

Google Drive. s.d. <https://www.google.com/intl/it_it/drive/>.

Guida agli archivi della Resistenza. s.d. <<https://suisa.archivi.beniculturali.it/cgi-bin/suisa/pagina.pl?TipoPag=strumcorr&Chiave=27763&RicDimF=2>>.

Historical Abstracts. s.d. <<https://www.ebsco.com/products/research-databases/historical-abstracts>>.

Internet Archive. s.d. <<https://archive.org/>>.

Jstor. s.d. <<https://www.jstor.org/>>.

Liber liber. s.d. <<https://www.liberliber.it/online/>>.

Library Genesis: Miner's Hut. s.d. <<https://forum.mhut.org/viewtopic.php?p=9000>>.

Library Genesis. s.d. <<https://libgen.unblockit.tv/>>.

Memorie d'infanzia. s.d. <<https://www.memoriedinfanzia.it/>>.

Mendeley. s.d. <<https://www.mendeley.com/>>.

OCLC. s.d. <<http://www.oclc.org/ca/en/worldcat/statistics/default.htm>>.

PAO, Periodicals Archive Online. s.d. <<https://proquest.libguides.com/pao>>.

Project Muse. s.d. <<https://muse.jhu.edu/>>.

Rai Storia. s.d. <<https://www.rai.it/raistoria/>>.

Researchgate. s.d. <<https://www.researchgate.net/>>.

Road, Open Access Scholarly Resources. s.d. <<https://road.issn.org/>>.

SAN, Sistema archivistico nazionale. s.d. <<http://san.beniculturali.it/web/san/il-catalogo-del-san>>.

SBN, Servizio bibliotecario nazionale. s.d. <<https://opac.sbn.it/opacsbn/opac/iccu/free.jsp>>.

SIUSA, Sistema Informativo Unificato per le Soprintendenze Archivistiche. s.d. <<https://suisa.archivi.beniculturali.it/cgi-bin/suisa/pagina.pl?RicVM=inventari>>.

World Digital Library. s.d. <<https://www.wdl.org/en/>>.

WorldCat. s.d. <<https://www.worldcat.org/>>.

Zotero. s.d. <<https://www.zotero.org/>>.

BlogRoll e risorse digitali per la *Public History*

Monica Dati

Oggi la storia – e la *Public History* ancora di più – viaggiano in rete con contenuti digitali. Database, app e siti web che non solo informano sulle attività nel campo della Storia e della *Public History*, ma diffondono contenuti storici in rete ponendosi come strumenti di ricerca e di condivisione per la realizzazione di vere e proprie agorà scientifiche. La crescita della rete si è così coniugata con lo sviluppo della *Public History* che dagli albori californiani ad oggi ha iniziato un suo percorso di internazionalizzazione, soprattutto nei paesi linguisticamente affini trovando spazio anche nel dibattito europeo e differenziandosi in base ai bisogni specifici e alle tradizioni culturali nazionali. In Italia la *Public History* come etichetta è arrivata più tardi che altrove e per importazione dal mondo anglosassone ma ha avuto poi un successo molto rapido, come dimostra il fiorire in breve tempo di numerose iniziative sul tema e lo sviluppo di spazi dedicati sul web.

Il presente contributo propone pertanto una rassegna di risorse digitali utili per storici, studiosi, professionisti e studenti che si vogliano approcciare alla *Public History* capaci di offrire opportunità di esplorazione e partecipazione a molti livelli. L'analisi è stata suddivisa in quattro parti ognuna delle quali inizia esplorando il contesto italiano per poi muovere l'attenzione verso risorse di carattere internazionale.

La parte iniziale offre una panoramica delle pagine web di associazioni ed istituti storici, italiani e non, che si occupano di questa nuova disciplina proponendo numerose ed aggiornate informazioni sullo stato dell'arte della *Pu-*

Monica Dati, University of Florence, Italy, monica.dati@unifi.it

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Monica Dati, *BlogRoll e risorse digitali per la Public History*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-5518-616-2.13, in Gianfranco Bandini, Paolo Bianchini, Francesca Borruso, Marta Brunelli, Stefano Oliviero (edited by), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, pp. 123-136, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-616-2, DOI 10.36253/978-88-5518-616-2

blic History e fornendo un primo sguardo alle tendenze emergenti nel campo. Una galleria di fonti e strumenti che, seppur sotto forma di elenco, consente di comprendere le origini, le modalità e i luoghi dove la *Public History* è insegnata e praticata, il suo sviluppo internazionale e i progressi in corso nel nostro specifico contesto nazionale dove si stanno aprendo scenari interessanti per lo sviluppo di nuove forme di ricerca e collegamenti tra mondo professionale ed accademico. L'analisi prosegue elencando alcuni autorevoli spazi digitali dedicati alla storia orale e alla storia digitale, due discipline che dialogano perfettamente con la storia pubblica.

La storia orale vanta nel nostro paese una tradizione ormai pluriennale ed essendo nata fuori dallo stretto contesto accademico e caratterizzata da una metodologia aperta e partecipativa, si può considerare strutturalmente come *Public History* quando condivisa ed elaborata insieme al pubblico dei testimoni (Carrattieri 2019). La storia digitale rappresenta invece un approccio utilissimo ad incorporare storie dal basso nella narrazione storica, con modalità non sempre possibili nella stampa, nelle esposizioni e ovviamente nei manuali scolastici, che si avvale delle nuove tecnologie di comunicazione, aiutando a dare parola non solo ai singoli ma anche ad associazioni e gruppi. Attenzione viene dedicata anche al blog di Serge Noiret, autorevole studioso le cui ricerche hanno spaziato dalla storia politica a quella dei media e del digitale e si sono poi indirizzate verso la *Public History*, tanto che tra il 2012 e il 2017 è stato fondatore e primo presidente dell'International federation of Public History (Ifph-Fihp). Attualmente ricopre il ruolo di History Information Specialist presso l'Istituto Universitario Europeo, promotore dell'importante progetto EHPS -European History Primary Sources, un indice di ricerca di archivi digitali accademici che contengono fonti primarie per la storia dell'Europa, anch'esso presentato e approfondito nel nostro elenco.

Come ricorda Giuliana Iurlano (2019, 51):

gli archivi digitali – non più soltanto intesi come luoghi di “deposito” e di “conservazione” dei documenti, ma anche come strumenti di ricerca e di condivisione – possono costituire uno strumento per il recupero dal basso di fonti inedite.

La terza sezione è dedicata alle riviste nazionali ma soprattutto internazionali che si occupano di *Public History*. Nell'ormai consistente bibliografia, per uno sguardo d'insieme si rinvia all'articolo *Un nuovo percorso bibliografico sulla Public History*, pubblicato in *MinervaWeb* 63 (giugno 2021), ma soprattutto ad ELPHi - *Electronic Library of Puxblic History*. Si tratta di una nuova biblioteca digitale dedicata agli studi di *Public History*, lanciata nel gennaio 2021 dalla collaborazione tra l'AIPH - Associazione Italiana di Public History e l'Università degli Studi di Salerno, che la ospita sulla propria piattaforma EleA (per maggiori dettagli si rinvia all'articolo di *MinervaWeb*, “Una nuova banca dati online per la Public History” e alla pagina di presentazione del progetto <<http://elea.unisa.it>>).

L'occasione è utile per sottolineare brevemente come, nonostante il recente fermento nel nostro paese per questa disciplina, la produzione di volumi risulti

ancora molto ridotta: delle oltre 600 voci che citano la *Public History* sull'OPAC SBN, solo 26 sono pubblicate in Italia in lingua italiana e il concetto di «Public History» non risulta ancora nel soggettoario (Carrattieri 2019).

Come sottolinea Thomas Cauvin (2016, 70) i testi di riferimento sono ancora quelli americani e, più in generale, anglosassoni: una considerazione che vale ancora nel 2021. Non a caso, per quanto riguarda le pubblicazioni in volume, i due testi cardine in Italia sono ancora l'opera di Maurizio Ridolfi, *Verso la Public History: fare e raccontare storia nel tempo presente* (Pacini Editore, 2017), e quella a cura di Paolo Bertella Farnetti, Lorenzo Bertucelli, Alfonso Botti, *Public History: discussioni e pratiche* (Mimesis, 2017).

A proposito di e-book si segnalano: Colombi, Valentina, e Giovanni Sanicola, *Public History. La storia contemporanea. Utopie/56 Cittadinanza Europea* (Feltrinelli, 2017), che nasce dalla cooperazione tra il Dipartimento di Storia Moderna dell'Università Statale di Milano e Fondazione Giangiacomo Feltrinelli; Demantowsky, M., *"Public History and School": International Perspectives* (De Gruyter, 2018), reperibile su <<https://www.jstor.org>>; Dean, David M., ed. *A Companion to Public History* (Wiley, 2018), in Open Access per gli utenti universitari sul sito dell'editore: <<https://www.wiley.com>>.

Con riferimento alla *Public History* nel suo incontro con la storia dell'educazione meritano attenzione: *Public History of Education* a cura di Gianfranco Bandini e Stefano Oliviero, pubblicato in Open Access sul sito della Firenze University Press (<<https://fupress.com/catalogo/ipublic-history-of-education-i-riflessioni-testimonianze-esperienze/3799>>); *Public History tra didattica e comunicazione*, a cura di Salvatore Colazzo, Giuliana Iurlano e Demetrio Ria (Atti del seminario di studi "Public History tra didattica e comunicazione", 7-8 novembre 2017, Università del Salento, Numero monografico di *Sapere pedagogico e Pratiche educative* 3, 201, consultabile in Open Access su: <<http://siba-ese.unisalento.it/index.php/sppe/article/viewFile/20492/17360>>).

Ad integrazione delle schede di ricognizione allegata al volume e dedicate a progetti e percorsi online, la rassegna termina proponendo alcuni emblematici esempi di database ed app riconducibili a progetti realizzati attraverso il *public engagement*. In particolare, le applicazioni mobile illustrate possono rappresentare fonti di ispirazione nella progettazione di percorsi di *Public History* sottolineando come contenuti multimediali, sistemi di geolocalizzazione e nuove esperienze di tecnologia informatica possano supportare la narrazione storica tracciando strade di ricerca molto innovative, soprattutto nell'ambito delle discipline umanistiche, fino a qualche tempo fa impensabili. L'attenzione è stata rivolta in questo caso principalmente al contesto italiano segnalando anche due significative esperienze nate negli Stati Uniti.

Si tratta, concludendo, di quattro sezioni che, dato il diffondersi della disciplina e l'aggiornamento costante di risorse reperibili sul web, non pretendono di essere esaustive. Il loro scopo – come anticipato – è unicamente quello di offrire riferimenti che possano aiutare professionisti, formatori ed aspiranti futuri *public historians* ad avere un primo quadro orientativo sulla disciplina e dare indicazioni di carattere operativo su strumenti, risorse e banche dati presenti

in Rete. Del resto la conoscenza delle fonti di informazione nella propria area disciplinare, la capacità di costruire strategie di ricerca efficaci, di valutare criticamente le risorse digitali e di creare relazioni e collaborazione anche attraverso il web rappresentano sempre più indispensabili competenze per ogni studioso di *Public History* e parti integranti del mestiere di storico.

1. Spazi web di associazioni nazionali ed internazionali

1.1 AIPH-Associazione italiana di Public History: <<https://aiph.hypotheses.org>>

Il blog dell'AIPH informa su tutte le attività dell'Associazione e promuove il dibattito nazionale e internazionale tra i *public historian*. La prima Conferenza, fondativa, della AIPH, si è tenuta a Ravenna nel giugno del 2017 parallelamente alla IV Conferenza della Federazione Internazionale. In occasione della Conferenza regionale della *Public History* in Piemonte, svoltasi al Polo del '900 il 7 maggio 2018, è stata presentata e discussa pubblicamente la bozza del Manifesto della *Public History* italiana. In esso si legge:

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

All'interno del sito è possibile scaricare inoltre i "Books of Abstract" dei vari convegni, strumenti utilissimi per seguire gli aggiornamenti e gli sviluppi della disciplina nel nostro contesto nazionale. Un esempio: AIPH, *Book of Abstract: Metti la storia al lavoro!* Seconda conferenza italiana di Public History, Pisa 11-15 giugno 2018 (Pisa 2019, AIPH - Associazione Italiana di Public History: <<https://arpi.unipi.it/retrieve/handle/11568/961521/406744/AIPH2018-Book-of-Abstract-Privitera-ITA.pdf>>).

1.2 Allacciati le storie: <<http://allacciatilestorie.it>>

Allacciati le storie è il blog di due ricercatori: Paola Gemelli e Daniel Degli Esposti. Lo spazio digitale illustra la loro attività di ricerca come *public historians* legate alla storia contemporanea, locale e nazionale, alle memorie della comunità, ai fatti bellici e al mondo del lavoro. All'interno del sito è possibile consultare materiali didattici, materiale multimediale inerente musei, spettacoli, iniziative ed eventi.

1.3 Beyond Academe: <<http://beyondacademe.com>>

Beyond Academe è un sito web che supporta gli storici accademici che pianificano carriere al di fuori dell'accademia. Il sito offre numerosi articoli sui diversi percorsi di carriera disponibili per gli storici, suggerimenti su come candidarsi a bandi, progetti, opportunità professionali, profili di storici che lavorano al di fuori dell'accademia e un *blogroll* a siti di annunci di lavoro.

1.4 Centre for Public History, University of Essex: <<https://www.essex.ac.uk/centres-and-institutes/public-history>>

Fin dalla sua istituzione nel 1972, il dipartimento si è impegnato ad andare oltre le convenzioni accademiche creando il Center for Public History per fungere da forum per la ricerca, l'insegnamento e attività di sensibilizzazione.

1.5 Centre for Comparative and Public History, The Chinese University of Hong Kong: <<https://cuhk.edu.hk>>

Caso interessante è quello della Chinese University of Hong Kong che ha attivato un master in *Comparative and Public History* incentrato sulle modalità di applicazione della disciplina e sullo studio della storia cinese con particolare riferimento allo sviluppo dell'economia statale durante la globalizzazione. Istituito nel 2002, il Centro per la storia comparata e pubblica sostiene le missioni e programmi del Dipartimento di storia, CUHK. Opera come un vero centro e rete multidisciplinare per la ricerca accademica, la formazione e la consulenza sulla storia, in particolare le aree della storia comparata e pubblica.

1.6 Cliomedia Public History - Associazione di promozione sociale: <<https://www.cliomediapublichistory.it>>

Cliomedia PH è un'associazione di promozione sociale senza finalità di lucro che si occupa di *Public History* su base volontaria ponendo al centro del suo agire la risorsa cultura e il sapere storico. Dal 2020 l'associazione si arricchisce con la lunga e variegata esperienza di studio, ricerca, produzione e comunicazione di Cliomedia Officina: nata nella seconda metà degli anni '80 su iniziativa di Chiara Ottaviano e Peppino Ortoleva, si proponeva di unire gli aspetti di ricerca e di comunicazione con i nuovi media (inizialmente soprattutto audiovisivi, producendo documentari). Ha svolto sia attività importanti di servizio – sul piano della riorganizzazione archivistica, ma anche della comunicazione – per imprese di primissimo livello in Italia, e inoltre progetti molto qualificati sul territorio nazionale, da Torino alla Sicilia. È significativo ai nostri fini che oggi questa società si definisca sul suo sito «la più antica impresa di *Public History* in Italia».

1.7 Clionet: <<http://clionet.it>>

Nata a Bologna nel 2011, l'associazione *Clionet* è un network fra ricercatori, docenti e liberi professionisti, che svolgono la propria attività di lavoro nell'ambito delle discipline storiche e della comunicazione, dentro e fuori l'università. L'obiettivo prioritario è uscire dal contesto strettamente accademico, per approfondire e valorizzare la storia delle amministrazioni e del tessuto associativo e imprenditoriale, intrecciando gli aspetti istituzionali, politici ed economici che innervano la vita dei territori. All'interno del sito è possibile consultare risorse e visionare numerosi progetti.

1.8 IFPH Internation Federation of Public History: <<https://ifph.hypotheses.org>>

L'International Federation for Public History (IFPH), promosso dal NCPH nel 2009, nasce come una task force per internazionalizzare la *Public History*, trasformandosi negli anni seguenti in una vera e propria federazione. Tra i suoi obiettivi la IFPH si prefigge di creare un network internazionale per programmi di *Public History* facilitando lo scambio di informazioni sull'insegnamento e la ricerca nella pratica della disciplina, condividere *best practices* professionali e accademiche inclusi gli standard per valutare i tirocini, incoraggiare la formazione di comitati nazionali di storici che lavorano nel campo della *Public History*.

1.9 London Centre for Public History: <<https://www.londoncphh.org>>

Il London Centre for Public History è stato istituito a Royal Holloway nel 2016 per creare uno spazio per la discussione pubblica della storia e del patrimonio culturale e per promuovere una maggiore collaborazione e comunicazione tra gli storici pubblici in tutto il Regno Unito, sia che lavorino nelle università sia in luoghi più aperti al pubblico. Si segnala inoltre che l'Università di Londra si fa promotrice di un Mooc di sei settimane dal titolo "Applied Public History: Places, People, Stories", tenuto da Catherine Clarke docente e direttore del Centre for the History of People, Place and Community, Institute of Historical Research a Londra. Il corso è reperibile su Coursera e con un piccolo contributo permette di ricevere l'attestato di partecipazione (<<https://www.coursera.org/learn/uol-public-history>>).

1.10 National Council on Public History: <<https://ncph.org/history-at-work>>

Nato nel 1980, principale associazione di *public historians* negli Stati Uniti:

to making the past useful in the present and to encouraging collaboration between historians and their publics. Our work begins in the belief that historical understanding is of essential value in society.

Fin dalla sua nascita il National Council si è proposto anche di offrire ai numerosi storici che lavorano fuori dalle università un luogo di discussione, e una forma di legittimazione, di riconoscimento e di identità attraverso l'appartenenza all'Associazione. In qualità di organizzazione professionale nazionale dedicata alla sto-

ria pubblica, stabilisce standard e migliori pratiche, offre numerose opportunità di sviluppo attraverso conferenze e workshop annuali, premia l'eccellenza nella storia pubblica e fornisce una rete per gli storici pubblici. NCPH pubblica *The Public Historian*, la rivista accademica dedicata alla disciplina. The Public History Commons, il suo nuovo sito web, ospita il blog History@Work, annuncia opportunità di lavoro, oltre a fornire documenti di *best practices* e altre guide utili per il campo. History@Work mostra i progetti di storia pubblica in corso da tutto il paese, funge da luogo per discutere, offre agli studenti l'opportunità di scrivere sui loro progetti attuali o passati sul campo. Il blog offre anche una newsletter: *Public History News*. Si tratta di una newsletter trimestrale che offre aggiornamenti sulle attività dell'NCPH, notizie sugli sviluppi nel campo e informazioni tempestive su conferenze, borse di studio, riunioni e posizioni vacanti in arrivo. La newsletter è pubblicata in formato cartaceo e in formato PDF online nei mesi di dicembre, marzo, giugno e settembre.

1.11 Pop History: <<http://www.pophistory.it>>

Un gruppo di storici, insegnanti, sociologi, giornalisti, scrittori, bibliotecari, antropologi, archeologi che hanno deciso di fondare, il 4 marzo 2017, un'associazione senza scopo di lucro, che sia innanzitutto la casa di chi si riconosce nella *Public History* elaborata nelle comunità. Partendo dalla scientificità del metodo storico, *Pop History* vuole «ritrovare la profondità della storia e promuovere un uso critico del pensiero storico che possa spiegare la complessità del presente, attraversando confini e culture». Come si legge nella home page:

vogliamo elaborare un fertile lavoro di confronto e condivisione su percorsi interdisciplinari e multidisciplinari, che concretizzeremo in ricerche storiche di Public History, nella realizzazione di eventi, spettacoli, filmati, siti web, app, progetti di didattica storica, consulenze a enti privati e pubblici, utilizzando tutti i linguaggi e le tecnologie proprie del nostro tempo, a seconda dei contesti e dei contenuti trasmessi.

1.12 Rede Brasileira de História Pública: <<https://historiapublica.com.br>>

La pagina del *Brazilian Public History Network* è ancora in fase di rielaborazione. Nel 2021 si avrà accesso non solo alle informazioni istituzionali in rete, ma a un archivio completo di pubblicazioni, eventi, gruppi di ricerca e ricercatori legati alle pratiche e riflessioni della *Public History*, gestite in modo collaborativo. Al momento il sito si rivolge agli studiosi per migliorare la mappatura delle pratiche di *Public History* in Brasile, alimentando il database che verrà lanciato nei prossimi mesi.

1.13 Teachinghistory.org, National History Education Clearinghouse: <<https://teachinghistory.org>>

Finanziato dal Dipartimento dell'Istruzione degli Stati Uniti, *Teachinghistory.org* è progettato per aiutare gli insegnanti di storia ad accedere a risorse e materiali per

migliorare l'istruzione storica degli Stati Uniti in classe. Il sito web offre recensioni di programmi di lezioni e siti web, esempi di pensiero storico e capacità di ragionamento critico che ne sono inerenti e saggi su importanti questioni storiche che spesso non sono completamente esplorate nei libri di testo tradizionali. Gli storici accademici forniscono esempi di analisi delle fonti storiche, che offre agli insegnanti un modo per mostrare agli studenti come pensare storicamente. Per gli storici pubblici che lavorano direttamente con gli studenti, nelle gallerie dei musei o nelle visite in classe, è importante comprendere i metodi pedagogici degli insegnanti in modo che gli storici pubblici siano comunicatori più efficaci con gli studenti.

2. Storia Orale e Storia digitale

2.1 AISO: <<https://www.aisoitalia.org>>

Fondata nel 2006, l'Associazione Italiana di Storia Orale (AISO); funziona da organismo di comunicazione e coordinamento tra gli oralisti italiani, ha il compito di promuovere convegni, seminari di formazione e giornate di studio su temi legati all'uso delle fonti orali nella ricerca storica, favorendo così un raccordo tra i vari gruppi e centri di ricerca attivi sul territorio. All'interno del sito è di utile consultazione la sezione "Buone Pratiche" che offre indicazioni operative per tutti coloro che si cimentano con questa disciplina.

2.2 Center for Public History + Digital Humanities: <<https://csudigitalhumanities.org>>

Promossa dalla Cleveland State University, il centro nasce con la missione di promuovere la *Public History* e le *Digital Humanities*. All'interno del sito si possono consultare numerosi progetti ed iniziative relative anche alla storia orale. A tal proposito il sito in homepage riporta i riferimenti a due database di interviste e storie orali: il *Clevelandvoices* (<https://clevelandvoices.org/>) e *The Cleveland Regional Oral History Collection* (<https://engagedscholarship.csuohio.edu/croh/c/>). Dato ancora più interessante: CPHDH è specializzato in app mobili che promuovono lo storytelling digitale, ne segnaliamo due: *Cleveland Historical* e *Curatescape*, approfondite nell'apposita sezione.

2.3 Digital & Public History – @sergenoiret: <<https://dph.hypotheses.org>>

Il blog di Serge Noiret nasce con lo scopo di identificare esigenze e pratiche comuni di *Digital Public History* e i contributi che la rete e il crowdsourcing possono dare alla storia. Oltre ad una sezione dove è possibile consultare i suoi articoli è presente uno spazio completamente dedicata a EHPS, *European History Primary Sources*, un'iniziativa promossa dalla Biblioteca e del Dipartimento di Storia e Civiltà dell'Istituto Universitario Europeo di Firenze.

Lo scopo di EHPS è fornire un indice facilmente ricercabile di archivi digitali accademici che contengono fonti primarie per la storia dell'Europa e dei paesi che ne fanno parte: <<http://primary-sources.eui.eu>>.

Per il nostro paese sono indicate ben 163 archivi digitali online da *14-18 Immagini della Grande Guerra* all'*Archivio globale della Maremma*, dall'archivio *Faccia a Faccia* della Fondazione Dalmine (per la valorizzazione della storia dell'industria attraverso fotografie donate a dipendenti ed ex dipendenti) all'*Albo dei caduti della Grande Guerra*. Pur non pretendendo di essere completo, EHPS contiene le principali biblioteche digitali nazionali, database, molte piccole serie di fonti elettroniche e anche piccoli progetti di digitalizzazione in Europa. Riflette quindi in misura considerevole lo stato attuale della digitalizzazione dei materiali di origine storica in Europa, nonché di quelli digitalizzati al di fuori dell'Europa relativi alla sua storia. Un punto di riferimento per tutti gli storici e studiosi, di grande importanza ed utilità.

2.4 H-Net: Social Sciences & Humanities Online (h-net.org): <<https://www.h-net.org>>

H-Net è un'organizzazione interdisciplinare ed internazionale di studiosi e insegnanti dedicata allo sviluppo dell'enorme potenziale educativo di Internet e del web. Indipendente e senza scopo di lucro, offre uno spazio accademico aperto per studiosi, insegnanti, ricercatori e professionisti. La piattaforma fornisce una vasta gamma di funzioni che consentono agli accademici di interagire tra loro, produrre conoscenza in modo collaborativo e diffondere informazioni ai suoi abbonati e al pubblico in generale. Di utile consultazione è il *blogroll* presente nella sezione "All networks" che rimanda ad altri siti di storia e discipline umanistiche.

2.5 International Public History, De Gruyter:
<<https://www.degruyter.com/journal/key/iph/html>>

Importante stimolo internazionale nel campo della *Public History*, che è cresciuta in tutto il mondo, sia come disciplina accademica che come identità di sé per i suoi professionisti. La pubblicazione online peer-reviewed IPH è uno sviluppo tempestivo, fornendo un luogo di pubblicazione tanto necessario per chiunque sia impegnato nella storia pubblica. I contributi a *International Public History* sono valutati in doppio cieco peer review. Pubblicato due volte l'anno, IPH fornisce un mix di articoli accademici teorici, di ricerca e 'orientati alla pratica' su una vasta gamma di argomenti. La rivista multimodale offre ai lettori una ricca esperienza attraverso il miglioramento di articoli utilizzando foto, filmati e clip audio. IPH è l'organo ufficiale della Federazione internazionale per la storia pubblica.

2.6 Luxembourg Centre for Contemporary and Digital History (C2DH):
<<https://www.c2dh.uni.lu>>

Il Centro C2DH è il terzo centro di ricerca interdisciplinare dell'Università del Lussemburgo, incentrato su ricerca, analisi e divulgazione pubblica di alta qualità nel campo della storia contemporanea lussemburghese ed europea. Pro-

muove un approccio interdisciplinare con particolare attenzione ai nuovi metodi e strumenti digitali per la ricerca e l'insegnamento storico. Organizza seminari online, Summer e Winter School per dottorandi, numerose iniziative e convegni. Recentemente ha lanciato la rivista di *Journal of Digital History* (JDH).

2.7 OHA- Oral History Association (Middle Tennessee State University):
<<https://www.oralhistory.org>>

Dal 1966 la Oral History Association è stata la principale organizzazione statunitense per tutti gli studiosi impegnati nel campo della storia orale. OHA offre diverse pubblicazioni eccellenti: *The Oral History Review* è la rivista di riferimento negli Stati Uniti per la teoria e la pratica della storia orale e dei campi correlati. La missione principale della rivista è esplorare la natura e il significato della storia orale e far progredire la sua comprensione tra studiosi, educatori, professionisti e il pubblico in generale. La newsletter dell'OHA informa sugli eventi più recenti dell'Associazione di storia orale oltre che su tutte le questioni importanti per gli storici orali.

2.8 Oral History Australia: <<https://oralhistoryaustralia.org.au>>

Oral History Australia (OHA) è un'organizzazione no-profit gestita da volontari impegnata a promuovere la pratica etica della storia orale in Australia e all'estero. All'interno del sito è possibile accedere a progetti, essere aggiornati su varie iniziative, consultare la rivista: *Studies in Oral History*, la rivista di Oral History Australia (OHA). Si tratta di una pubblicazione online ad accesso aperto che viene prodotta ogni anno ed è disponibile attraverso il sito web a beneficio dei membri dell'OHA e della più ampia comunità di professionisti della storia orale.

2.9 Oral History Society: <<https://www.ohs.org.uk>>

Nel 1969 una conferenza informale al British Institute of Recorded Sound (BIRS) portò alla formazione di un comitato che avrebbe a sua volta istituito nel 1973 la Oral History Society. Dagli anni Sessanta l'associazione si occupa di numerose tematiche che spaziano dal lavoro allo studio delle minoranze, dall'arte alla medicina incoraggiando anche i non professionisti ad impegnarsi nella creazione di storie attraverso l'uso della storia orale.

3. Riviste di Public History

3.1 *Clionet. Rivista di Public History*: <<https://rivista.clionet.it/>>

Come indicato nella homepage la rivista si occupa

di tutto ciò che possa favorire il racconto, l'interpretazione e la comprensione del contemporaneo, facendo da "ponte" tra sensibilità e curiosità diverse. Come l'omonima associazione che la promuove, la rivista Clionet è indipendente e autonoma.

3.2 *Journal of Digital History* (JDH): <<https://journalofdigitalhistory.org>>

Il *Journal of Digital History* (JDH) è un'iniziativa congiunta del Luxembourg Centre for Contemporary and Digital History (C²DH) dell'Università del Lussemburgo e del gruppo editoriale De Gruyter. La rivista intende fungere da forum per il dibattito critico e la discussione nel campo della storia digitale, offrendo una piattaforma di pubblicazione innovativa e promuovendo anche borse di studio.

3.3 *New Zealand Journal of Public History, Arts and Social Sciences*, University of Waikato: <<https://www.waikato.ac.nz/fass/about/social-sciences/history/nzjph>>

Rivista elettronica sottoposta a peer review dedicata alla discussione, al dibattito e alla diffusione di idee sulla pratica della storia pubblica nell'Aotearoa, Nuova Zelanda. Lo scopo di questa rivista è stimolare e facilitare la ricerca sulla storia pubblica in Nuova Zelanda.

3.4 *Public History Review*: <<https://epress.lib.uts.edu.au/journals/index.php/phrj>>

Public History Review è una rivista peer review che indaga la natura e le forme della *Public History*: come ea chi viene comunicato il passato e come opera il passato nel presente? La rivista fornisce un forum per gli storici che lavorano in tutte le aree della cultura per approfondire le questioni e riflettere sulla pratica; commento sulle rappresentazioni storiche; o estendere la nostra conoscenza della storia pubblica come campo di studio

3.5 *Public History Weekly*: <<https://public-history-weekly.degruyter.com/>>

Rivista internazionale dedicata al tema della *Public History*, multimodale solo elettronica, che consente il miglioramento dei contenuti con foto, video e materiale audio. È una rivista online in Open Access; lo scopo del progetto viene esplicitato nella sezione "About us":

Public History Weekly – We want to build bridges between as many academic language communities as possible, net community and digital skepticism, research and application, politics and science, and the school and the university. Look forward to the weekly multi-lingual contributions of our authors from around the world and get the journal through your comments to a place of lively debate.

Molto utile è la sezione "Issues", in cui è possibile ricercare gli articoli tramite argomento.

3.6 *The Public Historian*, University of California Press: <<https://online.ucpress.edu/tph>>

Storico periodico *The Public Historian* e pubblicazione ufficiale del National Council on *Public History*, nata nel 1978 e consultabile anche su Jstore. Uno

strumento per ripercorrere la storia della *Public History* americana, i dibattiti sulla disciplina e i suoi sviluppi attraverso articoli che ne rappresentano momenti cruciali.

Per esempio:

R. Kelley, "Public History: Its Origins, Nature, and Prospects." *The Public Historian* 1 (Fall), 1978; G. Wesley Johnson, "Professionalism: Foundation of Public History Instruction." *The Public Historian* 9, No. *The Field of Public History: Planning the Curriculum* (Summer), 1987: 96-111; J. Warren-Findley, "The Globalizing of Public Practice: A Personal Journey." *The Public Historian* 20, 4, 1998: 11-20; R. Conrad, "Public History as Reflective practice: An Introduction." *The Public Historian* 28, 1, 2006.

4. APP e banche dati

4.1 Archivio degli Iblei: <<http://www.archiviodegliiblei.it>>

Nella home page del progetto si legge:

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

4.2 Atlante delle stragi naziste e fasciste in Italia (Banca dati): <www.straginazifasciste.it>

Nel 2012 l'Insmli e l'Anpi hanno avviato i lavori per costruire un «atlante delle stragi nazifasciste» in Italia. Si tratta di un progetto di ricerca storica sulla Seconda guerra mondiale, concretizzatosi nel 2016 nell'Atlante delle stragi naziste e fasciste in Italia. Finanziato dal Governo della Repubblica Federale Tedesca, comprende tutti gli episodi in cui civili e partigiani sono stati uccisi da reparti tedeschi o della Repubblica Sociale Italiana al di fuori degli scontri armati. In particolare l'Atlante, che fa riferimento ad avvenimenti più recenti e per certi versi più laceranti del tessuto sociale, ha fatto scaturire una generosa contribuzione alla produzione dei contenuti storici da parte di ricercatori locali, associazioni o famigliari (avvenuta prevalentemente nella fase che ha seguito la sua messa online).

4.3 Cleveland Historical: <<https://clevelandhistorical.org>>

APP che consente di esplorare persone, luoghi e i momenti che hanno plasmato la storia della città attraverso presentazioni multimediali a più livelli, basate su mappe ed utilizzo dei social media per condividere storie.

4.4 Curatescape: <<https://curatescape.org>>

Si tratta di una app che permette la pubblicazione di contenuti basati sulla posizione conveniente e di facile utilizzo che offre alle organizzazioni culturali di piccole e medie dimensioni, ai gruppi di conservazione o alle istituzioni educative l'opportunità di reclamare la loro voce interpretativa e riconnettersi alle loro comunità e al pubblico.

4.5 Modena 900: <<https://modena900.it>>

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

4.6 Resistenza mAPPe: <<http://resistenzamappe.it>>

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

Riferimenti bibliografici

- Carrattieri, M. 2019. "Per una *Public History* italiana." *Italia contemporanea* 1: 106-21.
- Cauvin, T. 2016. *Public History: a textbook of practice*. New York-London: Routledge
- Cauvin, T. 2018. "The Rise of Public History: An International Perspective." *Historia Critica* 68: 3-26.
- Cohen, D., and R. Rosensweig. 2006. *Doing digital history: A guide to presenting, preserving, and gathering the past on the Web*. University of Pennsylvania Press.
- Danniau, F. 2013. "Public History in a Digital Context: Back to the Future or Back to Basics?" *BMGN: Low Countries Historical Review* 128 (4): 118-44.
- De Vecchis, C. 2021. "Biblioteche e Public History: intersezioni, opportunità, sfide." *Biblioteche oggi Trends* 7, 1: 32-42.
- Iurlano, G. 2019. "Recupero e fruizione delle fonti inedite storico-culturali per la Public History." *Sapere pedagogico e Pratiche educative* 3: 51-66.

- Minuti, R. 2015. *Il web e gli studi storici. Guida critica all'uso della rete*. Roma: Carocci.
- Noiret, S. 2011. "La Digital History: Histoire et Mémoire à la portée de tous." *Ricerche Storiche* 41: 111-48.
- Noiret, S. 2018. "Digital Public History." In *A companion to Public History*, edited by D. Dean, 111-24. Malden (MA): Wiley.
- Salvatori E. 2017. "Digital (Public) History: la nuova strada di una antica disciplina." *RIME, Rivista dell'istituto di storia dell'Europa mediterranea* 1, 1: 57-94.

PARTE SECONDA

Buone pratiche di *Public History* per la formazione
e il territorio

Introduzione

In sintonia con i dieci saggi raccolti nella prima parte del volume, questa seconda parte offre trenta schede di Best Practices selezionate tra le più recenti e stimolanti. Si tratta di veri e propri modelli per l'azione formativa grazie ai quali possiamo proporre un primo sguardo su alcuni fra i molteplici progetti fondati sulla relazione tra scuola, università e territorio. Modelli dunque in cui le pratiche di *Public History* hanno trovato o, possono trovare, terreno fertile.

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Buone pratiche di Public History per la formazione e il territorio, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-5518-616-2.15, in Gianfranco Bandini, Paolo Bianchini, Francesca Borruso, Marta Brunelli, Stefano Oliviero (edited by), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, pp. 139-208, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-616-2, DOI 10.36253/978-88-5518-616-2

Scheda n. 1: Alternanza scuola-lavoro

a cura di Francesca Borruso

Titolo del progetto

Alternanza scuola-lavoro

Obiettivo principale

Avvicinare gli studenti ai temi della storia della scuola, della memoria educativa, della letteratura per l'infanzia, della didattica museale, dell'allestimento di mostre didattico-documentarie.

Durata

Il progetto si svolge nei locali del Museo della scuola e dell'educazione Mauro Laeng (Roma) dal 2017. Attualmente è ancora in corso con un gruppo di ragazzi del Liceo Visconti di Roma.

Organizzatore

Museo della scuola e dell'educazione Mauro Laeng (Roma), Dipartimento di Scienze della formazione dell'università degli studi Roma Tre.

Partners

Scuole secondarie di II grado.

Descrizione del progetto

Gruppi di studenti (10 al massimo per ogni gruppo) svolgono attività didattico-museali nei locali del museo, coordinati dai docenti del Dipartimento, dottori di ricerca, assegnisti, ricercatori.

Nel corso di questi anni sono stati realizzati: power point sui temi di storia della scuola; albi illustrati con disegni infantili tratti dall'archivio del Museo e

accompagnati da scrittura creativa realizzata dagli stessi studenti; allestimento di mostre nei locali del museo; individuazione e selezione del patrimonio (libri, documenti, oggetti) che apparteneva al primo museo del 1874 (Museo di istruzione e di educazione).

Tipologia delle attività

- attività didattiche;
- disseminazione, divulgazione;
- *Public History*;
- *Digital Public History*.

Attività in presenza

- I percorsi prevedono un ciclo di 25 ore ciascuno per 20 studenti (max);
- I ragazzi, dopo aver acquisito informazioni sul patrimonio museale, realizzano lavori cooperativi che prevedono un prodotto finale.

Attività sul web

- nessuna

Scheda n. 2: Archeodromo di Poggibonsi

a cura di Monica Dati

Titolo del progetto

Archeodromo di Poggibonsi

Obiettivo principale

Archeologia, pratiche sperimentali, *Living History* si integrano ad attività didattiche secondo un modello “Touch the past”: vivere in prima persona consuetudini, mestieri, vestire abiti, mangiare, lavorare secondo i modi del passato.

Durata

Da ottobre a aprile: domenica 14:00-17:00; da maggio a settembre: domenica 16:00-19:00.

Organizzatore

Realizzato dall’Insegnamento di Archeologia Cristiana e Medievale attivo presso il Dipartimento di Scienze storiche e beni culturali dell’Università degli Studi di Siena con Arké Archeologia Sperimentale e Archeotipo srl.

Partners

Il progetto dell’Archeodromo di Poggibonsi, finanziato da Arcus Spa, è promosso dalla Fondazione Musei Senesi e dal Comune di Poggibonsi.

Descrizione del progetto

L’Archeodromo di Poggibonsi nasce per riprodurre in scala 1:1 una delle più importanti scoperte sulla collina di Poggio Imperiale, il villaggio di periodo franco (IX-metà X secolo) nel quale si riconosce la conformazione di una possibile azienda curtense con una residenza padronale costituita da una grande capan-

na circondata da diverse strutture più piccole destinate ad attività artigianali e all'immagazzinamento di derrate alimentari e prodotti agricoli, nonché da edifici di servizio. Ad animare il parco sono cittadini volontari del comune di Poggibonsi che si prestano come figuranti a disposizione di visitatori e scolaresche.

Tipologia delle attività

- attività didattiche;
- *Public History*;
- *historical re-enactment, living history*;
- parco archeologico.

Attività in presenza

- Visite al parco ogni domenica per privati ma soprattutto per scuole attraverso il contributo di alcuni cittadini che si prestano come figuranti.

Attività sul web

- <<http://www.archeodromopoggibonsi.it/>>;
- sito prettamente informativo dove sono inserite news eventi ed una sezione sui cittadini volontari che si prestano come figuranti.

Note

Le esperienze, proposte al bambino/ragazzo, forniscono uno strumento attraverso il quale comprendere gli insegnamenti scolastici, contribuiscono cioè ad accorciare la distanza con una disciplina che, se studiata in maniera teorica e secondo sistemi di comunicazione lontani da quelli attuali, non sempre riesce ad appassionare ma che, veicolata attraverso il gioco e la manualità, può diventare un argomento stimolante e coinvolgente.

Scheda n. 3: Archivio degli Iblei

a cura di Monica Dati

Titolo del progetto

Archivio degli Iblei

Obiettivo principale

L'Archivio degli Iblei ha per scopo sia l'emersione di documentazione storica proveniente da archivi pubblici e soprattutto privati e familiari sia la valorizzazione del patrimonio artistico, paesaggistico e culturale dell'area iblea. Avviato nel 2012, per iniziativa di Chiara Ottaviano, fondatrice di Cliomedia Officina e pioniera nel campo della *Public History* in Italia.

Durata

2015-in corso.

Organizzatore

Cliomedia Officina, associazione di *Public History*.

Partners

Consorzio Universitario della Provincia di Ragusa.

Descrizione del progetto

Il progetto nasce con l'intento di valorizzare il patrimonio storico, paesaggistico, documentario e iconografico degli Iblei, il territorio a sud est della Sicilia che corrisponde prevalentemente ai paesi che costituiscono attualmente il Consorzio di Ragusa. Attraverso materiale fotografico e la raccolta di testimonianze orali vuole essere un originale esempio di positiva collaborazione fra enti e soggetti diversi: archivi pubblici e privati, collezionisti e famiglie,

scuole, studenti e studiosi, giovani e anziani, donne e uomini interessati alla conoscenza e alla riflessione sul passato. Interessante ai fini della storia dell'educazione la sezione "Autobiografie e storie di famiglia" dove le storie dei singoli individui si intrecciano con la storia del territorio offrendo significativi spunti di riflessione su aspetti della vita sociale, economica, politica che interessano l'intera comunità.

Tipologia delle attività

- attività didattiche;
- disseminazione, divulgazione;
- *Public History*;
- *Digital Public History*.

Attività in presenza

- L'Archivio degli Iblei lancia costantemente inviti alla raccolta di notizie, fonti e fotografie sulle tante ville rurali dislocate nel territorio ibleo. Le informazioni possono riguardare l'architettura, i progetti, le maestranze e le imprese costruttrici ma anche la storia delle famiglie dei proprietari e i successivi passaggi di proprietà.
- In collaborazione con altri enti svolge laboratori di storia destinati anche alla formazione docente.

Attività sul web

- Sulla pagina web dell'associazione (<http://www.archiviodegliiblei.it/>) sono consultabili tantissimi materiali che spaziano dalla fotografia a videointerviste.

Note

L'Archivio degli Iblei costituisce un modello di raccolta di documenti e diffusione della conoscenza storica grazie alla piena partecipazione del 'pubblico', ripetibile in altre periferie al fine di valorizzare il recupero e la valorizzazione di storie e saperi per comprendere il passato e la cultura di comunità e territori.

Scheda n. 4: Archivio della memoria educativa

a cura di Francesca Borruso

Titolo del progetto

Archivio della memoria educativa

Obiettivo principale

Recuperare tracce della memoria educativa attraverso interviste orali video-registrate.

Durata

Si è svolto negli anni 2005, 2006, 2007.

Organizzatore

Museo Storico della Didattica Mauro Laeng (Roma), Insegnamento di Storia della Pedagogia dell'università degli studi Roma Tre.

Descrizione del progetto

Il Museo possiede un piccolo archivio di video contenenti interviste sulla memoria scolastica condotte con alcune figure di intellettuali di spicco in ambito pedagogico. Vogliamo ricordare le interviste realizzate a: Carlo Felice Casula, Simonetta Ulivieri, Paolino Serreri.

Tipologia delle attività

- attività didattiche;
- disseminazione, divulgazione;
- *Public History*;
- *Digital Public History*.

Attività in presenza

- Alcune di queste interviste sono state condotte e registrate alla presenza di un pubblico di spettatori (studenti), altre volte, invece, in modo riservato.

Attività sul web

- nessuna

Scheda n. 5: Battaglia di Scannagallo

a cura di Monica Dati

Titolo del progetto

Battaglia di Scannagallo

Obiettivo principale

Rievocazione battaglia di Scannagallo tra senesi e fiorentini, 1554.

Durata

Primo sabato di ogni settembre.

Organizzatore

Associazione Culturale Scannagallo.

Partners

Comune di Foiano della Chiana.

Descrizione del progetto

L'evento ha l'intento di rievocare lo storico episodio avvenuto a Pozzo della Chiana ed immortalato da Giorgio Vasari in un celebre affresco collocato nella "Sala dei 500" a Firenze. Animatore del progetto è un gruppo di cittadini, riuniti nell'Associazione Culturale Scannagallo. L'evento si svolge dal 2001 ogni anno a Pozzo della Chiana l'ultimo fine settimana di maggio o il primo fine settimana di giugno e prevede contestuali e parallele iniziative come l'apertura dell'Archivio di Stato di Siena o percorsi storico-naturalistici, mostre.

Tipologia delle attività

- *historical re-enactment, living history.*

Attività in presenza

- Evento pubblico a Pozzo della Chiana.

Attività sul web

- <https://www.scannagallo.com>

Scheda n. 6: Carlo Tancredi di Barolo

a cura di Paolo Bianchini, Marta Peiretti, Pompeo Vagliani

Titolo del progetto

Carlo Tancredi di Barolo: l'educazione del giovane marchese

Obiettivo principale

Proporre un approccio allo studio della storia della scuola per le scuole primarie e secondarie di I grado. L'obiettivo è mostrare un modello emblematico di educazione impartita nel Settecento ai fanciulli aristocratici, lavorare sugli aspetti storici e pedagogici facendo conoscere un personaggio significativo nella storia della città di Torino e ricostruendone gli impegni scolastici ed extra-scolastici quotidiani, così da stimolare in modo giocoso l'identificazione ma anche il confronto tra passato e presente.

Durata

Proposto annualmente tramite l'offerta didattica del museo a partire dal 2017.

Organizzatore

Fondazione Tancredi di Barolo, MUSLI Museo della Scuola e del Libro per l'infanzia.

Partners

L'iniziativa è stata sviluppata in collaborazione con Opera Barolo.

Descrizione del progetto

La drammatizzazione è condotta da un attore nei panni del precettore del marchese, l'abate francese Cirillo Michel, che accoglie i partecipanti invitandoli ad assumere a loro volta il ruolo di compagni di studi di Carlo Tancredi,

anch'essi nobili, invitati a Palazzo in occasione del suo decimo compleanno, il 26 ottobre 1792. La scelta del giorno di compleanno di Carlo Tancredi Falletti di Barolo ha una motivazione simbolica, ovvero il decimo anno d'età segnava nel passato la fine della puerizia, ed una storica. È in quell'anno che sul Registro dei Conti della famiglia, custodito presso l'Archivio dell'Opera Pia Barolo, è annotato per la prima volta il salario del precettore, che risulta alle dipendenze della famiglia fino al 1798, e sono indicate spese a favore del Collegio di San Rocco, frequentato dal giovane marchese nel biennio 1792-94 come allievo della classe di retorica. All'ingresso viene consegnata agli alunni una vecchia cartella da archivio, intestata al Collegio San Rocco, che indica il nome dell'allievo, il titolo nobiliare e la sua classe di appartenenza alla Scuola di latinità e contiene il calendario scolastico e un 'cartolaro', ossia un quaderno di appunti delle cose da ricordare circa le principali materie, le arti minori, l'araldica e il galateo. Questo gioco di ruolo permette di risalire alla forma di educazione impartita al giovane marchese, confrontarla con quella propria dei fanciulli aristocratici del Settecento, e di riproporla in modo suggestivo.

Tipologia delle attività

- attività didattiche;
- *Public History*;
- *Digital Public History*;
- *historical re-enactment, living history*.

Attività in presenza

- Attività in presenza dalla durata di circa un'ora. Pubblico coinvolto: scuola primaria e scuola secondaria di I grado.

Attività sul web

- nessuna

Note

La preziosissima fonte manoscritta del Registro dei Conti della famiglia conservato presso l'Archivio dell'Opera Barolo è stato di fondamentale importanza per la ricerca propedeutica alla progettazione dell'attività insieme a fonti biografiche, storiche, letterarie, saggistiche e iconografiche parallelamente consultate presso la biblioteca della Fondazione Tancredi di Barolo.

Scheda n. 7: Costruttori di libri

a cura di Francesca Borruso

Titolo del progetto

Costruttori di libri: conversazioni in pubblico sulla letteratura per l'infanzia contemporanea

Obiettivo principale

Diffondere conoscenza sulla produzione letteraria per ragazzi, non solo per gli studiosi del settore ma anche attraverso forme di divulgazione e coinvolgimento aperte a tutti.

Durata

Due incontri per anno tra novembre e aprile.

Organizzatore

Museo della scuola e dell'educazione Mauro Laeng (Roma), Dipartimento di Scienze della formazione dell'università degli studi Roma Tre, università degli studi Milano Bicocca.

Descrizione del progetto

I seminari, aperti a tutti, sono stati organizzati secondo la seguente formula: interviste pubbliche ad alcuni autori e illustratori di libri per la gioventù.

Tipologia delle attività

- attività didattiche;
- disseminazione, divulgazione;
- *Public History*.

Attività in presenza

- Incontri che hanno coinvolto studenti e docenti dei vari gradi scolastici, persone interessate all'argomento;
- una mostra documentaria con le produzioni letterarie degli autori intervistati.

Attività sul web

- nessuna

Scheda n. 8: Da un oggetto racconta la tua scuola

a cura di Francesca Borruso

Titolo del progetto

Hackcultura 2019: da un oggetto racconta la tua scuola

Obiettivo principale

Il progetto rientra nell'ambito di #HackCultura2019, iniziativa curata dalla rete Diculther e volta allo sviluppo di progetti digitali da parte degli studenti delle scuole italiane, per favorire nei giovani la conoscenza e la presa in carico del patrimonio culturale nazionale.

Durata

In corso.

Organizzatore

ICCU, Istituto Centrale per il Catalogo Unico (Referente del progetto: Maria Teresa Natale).

Partners

Museo della scuola e dell'educazione Mauro Laeng (Roma), scuole di ogni ordine e grado.

Descrizione del progetto

Le scuole coinvolte nel progetto (qualunque scuola del territorio italiano) possono procedere alla catalogazione di un oggetto/libro/documento della storia della scuola italiana. La catalogazione, svolta dagli stessi studenti, sulla base della scelta anche di 1 solo oggetto (presente nella loro scuola oppure presso una struttura museale come quella del MuSEd) viene inserita all'interno di un cata-

logo unico gestito dall' ICCU. Questo sistema dovrebbe portare alla creazione di un vero e proprio museo digitale della storia della scuola italiana, offerto alla cittadinanza gratuitamente e costruito dagli stessi studenti. Il MuSEd, attualmente, svolge la funzione di supporto scientifico al progetto e ha dato la propria disponibilità a realizzare visite guidate con gli studenti e a supportare nella catalogazione degli oggetti/libri, eventualmente scelti dagli studenti all'interno del nostro patrimonio museale.

Tipologia delle attività

- attività didattiche;
- disseminazione, divulgazione;
- *Public History*;
- *Digital Public History*.

Attività in presenza

- Abbiamo realizzato un incontro di formazione in presenza per gli insegnanti di alcune scuole secondarie, presso il MuSEd (26 gennaio 2019). L'incontro è stato gestito da Lorenzo Cantatore e Francesca Borruso.

Attività sul web

- Risorse digitali utilizzate e costruite appositamente all'interno del sito dell'ICCU. Si tratta di una piattaforma dedicata al progetto della costruzione digitale del Museo della storia della scuola italiana.

Scheda n. 9: Generazione Balilla

a cura di Marta Brunelli

Titolo del progetto

Generazione Balilla: propaganda di regime nella scuola fascista / Visite guidate con ANPI Marche

EppuResiste – ANPI Macerata 9 aprile 2017

Obiettivo principale

L'evento intende guidare i visitatori in un'aula di scuola elementare di epoca fascista alla scoperta dei tanti strumenti (libri di testo, materie curricolari, associazionismo giovanile) e linguaggi (testi, immagini, copertine di quaderni e persino vignette e fumetti per bambini) della propaganda che il regime utilizzò per inculcare in forma capillare, anche e soprattutto attraverso la scuola, gli ideali del fascismo nelle generazioni del Ventennio.

Durata

Domenica 9 aprile 2017. Evento inserito nell'ambito della rassegna "Eppu-Resiste, festa migrante delle resistenze e dei territori: verso il 72° anniversario della Liberazione dal nazifascismo".

Organizzatore

ANPI di Macerata.

Partners

Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca" dell'Università degli Studi di Macerata.

Descrizione del progetto

I partecipanti sono guidati attraverso letture, immagini e oggetti a immedesimarsi in un'intera generazione che nacque e crebbe, per un ventennio, conoscendo solo il fascismo e venendo educata a immaginare un futuro da soldato del fascismo, o da futura madre dei fascisti del domani. In questa prospettiva, ancora più significativa appare la scelta di tanti giovani, uomini, donne, ragazzi e ragazze di quella stessa generazione che scelsero invece di unirsi alla Resistenza diventando Partigiani e combattere per un'Italia libera, che non avevano mai conosciuto in vita loro e potevano solo immaginare.

Il punto di partenza per raccontare storie e aneddoti di quegli anni (*storytelling*) è rappresentata da un oggetto allestito nel museo: la cassetta portamunizioni che, utilizzata dai bambini del secondo dopoguerra come 'cartella' di fortuna, in realtà si rivela in grado di raccontare mille storie: di soldati, di partigiani e di bambini. Grazie a questo oggetto, i visitatori più anziani sono stimolati a partecipare in prima persona raccontando – agli altri visitatori più giovani – cosa significasse vivere nell'Italia della guerra e/o del secondo dopoguerra.

Tipologia delle attività

- disseminazione, divulgazione;
- *Public History*.

Attività in presenza

Attività:

- visita guidata gratuita con partenza alle ore 16:30 e alle ore 18:00.

Pubblici coinvolti:

- adulti;
- anziani;
- studenti universitari.

Tipologia di coinvolgimento:

- visita dialogata (*learning conversation*);
- manipolazione/esplorazione di oggetti da parte dei visitatori (*visita hands-on*);
- dimostrazione dei visitatori-testimoni sull'uso/funzione degli oggetti (*live demonstration*);
- partecipazione dei più anziani come narratori di memorie personali (*storytelling*).



Figura 1 – La cassetta porta-munizioni come oggetto-stimolo. Foto: Lucia Paciaroni © 2017. Museo della Scuola “Paolo e Ornella Ricca” di Macerata.

Attività sul web

- nessuna

Scheda n. 10: Giornata internazionale della Guida Turistica

a cura di Marta Brunelli

Titolo del progetto

Giornata internazionale della Guida Turistica. Evento di *living history*

Obiettivo principale

Aprire il Museo della scuola al pubblico generale presentando un evento di *living history* capace di proiettare i visitatori in un'altra dimensione storica, alla scoperta dei personaggi e della giornata-tipo in una scuola rurale a cavallo tra Otto e Novecento.

Durata

L'evento è stato presentato il 19 aprile 2017 in occasione della "Giornata internazionale della guida turistica".

Organizzatore

Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca" dell'Università degli Studi di Macerata.

Partners

Associazione "Guide delle Marche" che raccoglie le guide abilitate del territorio marchigiano (<http://www.guidedellemarche.com/>); Comune di Macerata (patrocinio).

Descrizione del progetto

Il Museo della Scuola ha aperto le sue porte al pubblico maceratese offrendo – in occasione della "Giornata internazionale della guida turistica" – delle visite

guidate gratuite ma presentate da personaggi molto ‘speciali’. A guidare il pubblico sono state infatti le *Guide Abilitate delle Marche* che, dopo aver concordato con lo staff del museo le informazioni da presentare al pubblico e i ruoli da interpretare, hanno accolto i visitatori vestendo i panni di: una bidella, una bambina, una maestra del passato. Queste guide d’eccezione hanno trasportato i visitatori in una ‘bolla temporale’ nella quale adulti e bambini si sono sentiti protagonisti, interagendo attivamente con i personaggi storici. L’evento di *living history* – proposto nella specifica modalità della *second-person interpretation* – ha permesso di divulgare fatti e informazioni storici in forma drammatizzata, giocosa e partecipativa.



Figure 2 e 3 – Foto: Lucia Paciaroni © 2017. Museo della Scuola “Paolo e Ornella Ricca” di Macerata.

Tipologia delle attività

- disseminazione, divulgazione;
- *historical re-enactment, living history.*

Attività in presenza

Attività

- tour guidati all'interno del museo nelle date/orari:
- sabato 18 febbraio con inizio alle ore 15.30-16.15-17.00-17.45;
- domenica 19 febbraio con inizio alle ore 10.30-11.15-12.00 / 15.30-16.15-17.00-17.45.

Pubblici coinvolti:

- pubblico generale;
- pubblico familiare.

Tipologia di coinvolgimento:

- durante il percorso i visitatori sono stati accolti dalle guide in costume (*costumed interpretation*);
- le guide hanno raccontato ai visitatori la prospettiva di una maestra/bambina/bidella della prima metà del Novecento (*first-person interpretation*);
- le guide hanno coinvolto i visitatori come co-protagonisti delle situazioni messe in scena (*second-person interpretation*).

Attività sul web

- nessuna

Scheda n. 11: Il diario popolare

a cura di Monica Dati

Titolo del progetto

Diario popolare

Obiettivo principale

Come si legge nella home page si tratta di un archivio di memorie collettive costruito da cittadini con l'obiettivo di creare attraverso la condivisione di interviste, ricordi e documenti un museo su tradizioni, usi, costumi, feste popolari di Firenze.

Durata

Dal 2020, in corso.

Organizzatore

Il progetto è curato da un gruppo di giovani ricercatori e professionisti operanti in campi diversi: filosofia, arte, fotografia, architettura, teatro e turismo.

Partners

Comune di Firenze, Mad Murate Art District (<https://www.murateartdistrict.it/en>).

Descrizione del progetto

La nascita del Diario Popolare si pone la finalità di raccogliere le testimonianze di piccole e grandi storie, ricordi, aneddoti, per non perdere pezzi importanti della storia popolare della città e tutto ciò che riguarda ogni aspetto della vita sociale: cibo, musica, arte, sport, racconti tramandati oralmente.

Tipologia delle attività

- disseminazione, divulgazione;
- *Public History*;
- *Digital Public History*.

Attività in presenza

- nessuna

Attività sul web

- <http://www.ildiariopopolare.it/>;
- il sito raccoglie testimonianze scritte, orali e fotografiche riguardanti molteplici aspetti della storia culturale e sociale di Firenze;
- il portale invita a partecipare attivamente al progetto anche attraverso pagine Facebook ed Instagram.

Note

Un progetto nato da un gruppo di professionisti operanti fuori dall'accademia che ha saputo coinvolgere enti e cittadinanza in un percorso finalizzato a preservare la memoria e la storia sociale di Firenze.

Scheda n. 12: Il Laboratorio di letteratura per l'infanzia e i Festival letterari

a cura di Marta Brunelli

Titolo del progetto

Il Laboratorio di letteratura per l'infanzia e i Festival letterari



Figura 4 – Le studentesse del Laboratorio di Letteratura per l'infanzia al Festival “Macerata Racconta”. Foto: Lucia Paciaroni © 2018.



Figura 5 – Gli studenti e le studentesse del Laboratorio di Letteratura per l'infanzia al Festival “Libriamoci”. Foto: Lucia Paciaroni © 2019.

Obiettivo principale

L'obiettivo di questa iniziativa è innovare la didattica universitaria della letteratura per l'infanzia attraverso una nuova modalità di studio, interpretazione e riadattamento letterario di testi ottocenteschi.

Durata

La collaborazione tra i Festival "Macerata Racconta" e "Libriamoci", il Museo della Scuola e la Cattedra di Letteratura per l'infanzia dell'Università di Macerata ha preso il via nel 2018 ed è tuttora in corso.

Organizzatore

Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca" – Cattedra di Letteratura per l'infanzia, università di Macerata.

Descrizione del progetto

Gli studenti universitari (futuri maestri e maestre dei corsi di laurea in Scienze della formazione) hanno infatti operato una riscrittura di alcuni racconti scelti da loro stessi allo scopo di riproporli – in forma attualizzata e drammatizzata – a un pubblico di alunni della scuola primaria i quali, tra le *pièce* messe in scena, hanno decretato quella vincitrice. Gli adattamenti hanno toccato temi attuali come il bullismo, la dipendenza dal mondo virtuale e il rispetto per l'altro.

L'attività si configura come una didattica per competenze basata sulla realizzazione di un progetto (project work) che ha assegnato, da una parte, agli studenti universitari un ruolo attivo nello studio di una materia di natura storico-educativa: la letteratura per l'infanzia dell'Ottocento. D'altra parte, anche gli alunni della scuola primaria hanno assunto il ruolo di protagonisti come giudici dei lavori loro proposti ma, al contempo, hanno assistito a una drammatizzazione che li ha coinvolti in quanto attualizzata su tematiche a loro molto vicine.

Tipologia delle attività

- attività didattiche;
- disseminazione, divulgazione;
- presentazione al pubblico della scuola primaria di drammatizzazioni basate sulla letteratura per l'infanzia.

Attività in presenza

Attività e tipologia di coinvolgimento:

I fase – lavoro di gruppo in aula:

- lettura, analisi e riadattamento letterario del racconto scelto;
- presentazione drammatizzata degli elaborati e valutazione (autovalutazione e valutazione tra pari).

II fase - attività al Museo / nel Festival:

- presentazione drammatizzata alle classi della scuola primaria e valutazione da parte dei bambini.

III fase – ritorno in aula e analisi dei risultati, confronto tra gli esiti dell'autovalutazione/valutazione tra pari e della valutazione operata dagli alunni della scuola primaria (metavalutazione).

Attività sul web

- nessuna

Scheda n. 13: Inganni scolastici

a cura di Marta Brunelli

Titolo del progetto

Inganni scolastici. Storia semiseria della funambolica arte del copiare in classe nel secolo scorso



Museo della scuola
"Paolo e Ornella Ricca"

vi aspetta all'appuntamento con gli

INGANNI SCOLASTICI

storia semiseria della funambolica arte del copiare in classe nel secolo scorso

martedì 3 maggio 2016 | ore 17.00

Interverranno
disposti a vuotare il sacco
e presentando al pubblico
la riproduzione
del corredo scolastico
del perfetto copione:

STEFANIA MONTEVEDE
Assessore Comune di Macerata

ROSALE DEL BALZO RUTTI
Presidente Fondazione Carima

GIAN LUIGI CORINNO
Docente Università di Macerata

AGOSTINO SPINAZZOLA
studente Università di Macerata

CRISTINA GIULIANI
Studentessa Università di Macerata

Modera
JULI MEDA
Docente Università di Macerata

in collaborazione con



**MACERATA
RACCONTA**

www.macerataracconta.it

informazioni:

Ph. 338.13.89.515

museodeascuola@unimc.it

Museo della scuola
Via Garibaldi, 5/10
(4° piano di Corso Garibaldi)

comunicazione social

Scrittore | **Brevi** | Francesca Chiusardi

Docente Università di Macerata



Obiettivo principale

Utilizzare la vetrina di un importante festival letterario cittadino (“Macerata Racconta”) per divulgare i risultati della ricerca storico-educativa accademica attraverso un evento pubblico, di natura partecipativa e promosso attraverso i social media (Twitter).

Durata

Data: 3 maggio 2016. Sede: Museo della Scuola “Paolo e Ornella Ricca” (Macerata).

Organizzatore

Museo della Scuola “Paolo e Ornella Ricca”; Associazione conTesto (Festival “Macerata Racconta”).

Partners

Associazione studentesca Officina Universitaria; RUM – Radio Università di Macerata; Blog di comunicazione “Scritture brevi”.

Descrizione del progetto

Invitato a proporre un evento in linea con la tematica dell’edizione 2016 del festival “Macerata Racconta”, incentrata su “Gli inganni”, il museo ha proposto un seminario dedicato alla storia dell’arte del copiare in classe dall’800 a oggi. Insieme agli studenti universitari dei corsi di storia dell’educazione e grazie al supporto delle associazioni studentesche, il Museo ha erogato una lezione basata su una ricerca condotta sulle fonti documentarie e sulle fonti materiali possedute sia dal museo di Macerata che da altri musei della scuola (es.: il Museo dell’educazione di Padova o lo Schulmuseum di Norimberga). Il seminario è stato seguito da un’intervista a esponenti del mondo politico e studentesco che hanno raccontato le proprie memorie scolastiche; in contemporanea l’evento veniva condiviso con una diretta Twitter che ha permesso di raccogliere sia le testimonianze dei partecipanti in sede sia quelle di utenti di tutt’Italia: l’hashtag *#inganniscolastici* è così diventato in poche ore un trending topic a livello nazionale.

Tipologia delle attività

- disseminazione, divulgazione;
- *Public History*;
- *Digital Public History*.

Attività in presenza

Attività:

- lavoro in aula con gli studenti universitari;
- incontro con le associazioni studentesche;
- coinvolgimento di esponenti del mondo della politica e della cultura;
- promozione insieme a esperti della comunicazione social.

Pubblici coinvolti:

- popolazione universitaria;
- cittadinanza.

Tipologia di coinvolgimento:

- gli studenti universitari hanno partecipato alla ricostruzione delle pratiche;
- il pubblico ha prestato la propria testimonianza.

Attività sul web

In occasione dell'evento dedicato agli inganni scolastici nell'ambito del Festival Macerata Racconta, l'hashtag lanciato per l'evento (#inganniscolastici) è entrato tra le tendenze più popolari e condivisi in quel momento.



Scheda n. 14: Italia Donati, maestra

a cura di Monica Dati

Titolo del progetto

Italia Donati, maestra

Obiettivo principale

Lo spettacolo – scritto da Claudio Vittone e ispirato al romanzo “Prima della Quietè” di Elena Gianini Belotti – racconta il dramma di Italia Donati, intende portare al pubblico la sua vicende e soprattutto restituire e dare voce alla protagonista.

Durata

Dal 2016, ancora in tour in vari teatri italiani.

Organizzatore

Teatro del villaggio indipendente.

Descrizione del progetto

Lo spettacolo – scritto da Claudio Vittone e ispirato al romanzo “Prima della Quietè” di Elena Gianini Belotti – racconta il dramma di Italia Donati. Giovane insegnante di origine contadina arrivata come nuova maestra a Porciano in Toscana, Italia diventa vittima delle calunnie e dei pregiudizi fino al tragico suicidio. Lo spettacolo restituisce voce a Italia che voce non ne ha mai avuta nella vicenda:

restituisce voce attraverso la narrazione dei personaggi che l’hanno attraversata, quasi un’orazione funebre che precede la sua morte, un riaffiorare alla memoria attraverso il suo desiderio di riportare alla luce. Italia “assiste” i personaggi quasi come uno spettro vagante, nella confessione per restituirla a tutti noi, alla storia (il regista Massimo Giacometti).

Tipologia delle attività

- disseminazione, divulgazione;
- rappresentazione teatrale.

Attività in presenza

- Rappresentazioni teatrale in vari comuni italiani con il coinvolgimento anche di scolaresche.

Attività sul web

- nessuna

Scheda n. 15: *Italian Brick History*

a cura di Monica Dati

Titolo del progetto

Italian Brick History

Obiettivo principale

Italian BrickHistory è un progetto di *Public History* a cura di Francesco Cutolo e Stefano Bartolini, che si inserisce all'interno del settore emergente della *Lego History*.

L'obiettivo principale è quello di ricreare attraverso i famosi mattoncini ambienti, attori storici e personaggi per coinvolgere studenti, appassionati di storia, costruttori lego, studiosi e docenti.

Durata

2021, in corso.

Organizzatore

Iniziativa promossa da due storici: Francesco Cutolo e Stefano Bartolini.

Descrizione del progetto

Si tratta di un progetto di *Lego History* come forma di *Public History*. Negli ultimi anni si è infatti affermato l'uso dei lego per raccontare fatti e personaggi storici come testimoniano altre analoghe iniziative nate sulla scena internazionale: *Brick to the past*, *Historysbricks*, *Public BRICKstory* e *MiniFig Battlefields*. Un fermento che rientra nel campo della domanda pubblica di storia, sempre più diffusa come consumo culturale, ed in cui gli storici possono portare il loro contributo. *Italian BrickHistory* a differenza di alcune iniziative legate principalmente alla storia militare intende promuovere la storia sociale proprio per sottolineare come la storia sia prima di tutto storia delle società umane e delle persone in società.

Tipologia delle attività

- attività didattiche;
- disseminazione, divulgazione;
- *Public History*;
- *Digital Public History*.

Attività in presenza

- Con i mattoncini è possibile costruire anche laboratori didattici, di studio e di ricostruzione storica, dove si può imparare giocando.

Attività sul web

- Italian BrickHistory – Fare storia con i mattoncini: <<https://italianbrickhistory.education>>
- Pagina Instagram: @italian_brickhistory

Note

La dimensione ludica da tempo fa parte a pieno titolo della *Public History* e della comunicazione storica per coinvolgere pubblici diversi: bambini, adolescenti, adulti. Come si legge nella homepage del progetto: i mattoncini permettono una rappresentazione immediata di fatti storici, tematiche, personaggi, creando al tempo stesso il contesto di una dimensione aggregativa e partecipativa che necessita intrinsecamente di conoscere la storia, di studiare e documentarsi.

Scheda n. 16: Le scuole elementari popolari

a cura di Paolo Bianchini, Marta Peiretti, Pompeo Vagliani

Titolo del progetto

Le scuole elementari popolari

Obiettivo principale

Proporre un approccio allo studio della storia della scuola per le scuole primarie e secondarie di I grado. L'attività coinvolge i partecipanti nella ricostruzione delle primissime tappe di quel vasto moto di rinnovamento pedagogico di cui la città di Torino fu centro propulsore e che si concluse con la legge Casati del 1859, che dichiarava guerra all'analfabetismo e alla scuola per pochi, affermando il principio dell'istruzione elementare gratuita e obbligatoria per tutti.

Durata

Proposto annualmente tramite l'offerta didattica del museo a partire dal 2018.

Organizzatore

Fondazione Tancredi di Barolo – MUSLI Museo della Scuola e del Libro per l'Infanzia.

Descrizione del progetto

Il progetto ricostruisce un preciso momento storico dell'istruzione in Piemonte: quella delicata fase di transizione dalla scuola d'élite alla scuola per tutti che prende avvio nel primo Ottocento, in un'epoca in bilico tra Restaurazione e fermenti liberali e in un Regno di Sardegna dove, l'istruzione era ancora patrimonio riservato alle classi sociali alte e impartito da precettori domestici e colleghi, mentre per figli del popolo c'era un ridotto numero di scuole, comunali, di mutuo insegnamento o di carità, dove i maestri erano poco qualificati, gli allievi numerosi e saltuari, le aule precarie, i materiali didattici scarsi e le pu-

nizioni corporali abbondanti. La suggestione del racconto e delle immagini, la lettura di vivaci testimonianze e la proposta di autentici esercizi, individuali e a squadre, consentono ai presenti di calarsi progressivamente tra i banchi di scuola dell'epoca, di sperimentare modalità didattiche di oltre due secoli fa e di conoscerne i principali animatori. Tra i protagonisti di questa interessante storia s'incontrano aristocratici, filantropi e preti, i cui progetti sembrano convergere nel comune obiettivo di diffondere attività educative volte a contrastare la povertà e la mendicizia, ma anche il disordine sociale e le aspirazioni rivoluzionarie: tra essi spiccano le figure dei marchesi Tancredi e Giulia di Barolo, le cui iniziative costituiscono un capitolo importante nella storia dell'educazione popolare del primo Ottocento.

Tipologia delle attività

- attività didattiche;
- *Public History*;
- *Digital Public History*;
- *historical re-enactment, living history*.

Attività in presenza

- Attività in presenza dalla durata di circa un'ora. Pubblico coinvolto scuola primaria (II ciclo) scuola secondaria di I e II grado.

Attività sul web

- Nessuna.

Scheda n. 17: Liceo Visconti: alla (ri)scoperta dei tesori della Biblioteca

a cura di Monica Dati

Titolo del progetto

Dalla biblioteca scolastica a YouTube: alla (ri)scoperta dei tesori del Liceo Visconti di Roma: gli studenti raccontano antiche edizioni

Obiettivo principale

L'iniziativa che ha visto la partecipazione attiva degli studenti del Liceo si inserisce nel progetto di riordino dell'inventario e ricatalogazione di tutto il patrimonio librario del Liceo per rivalutare tutte le risorse storico-culturali che il Visconti conserva (Biblioteca, Collezioni scientifiche, Museo Kircheriano).

Durata

2014-2019.

Organizzatore

Liceo Visconti, Roma.

Descrizione del progetto

A partire dalla Primavera del 2014 il liceo Visconti di Roma ha intrapreso un importante lavoro di riordino dell'inventario e ricatalogazione di tutto il patrimonio librario. Nel settembre 2019 è stato completato il riordino di tutto il materiale, la nuova catalogazione e inventariazione grazie all'attività di collaboratori esterni e degli studenti. A quest'ultimi è stato poi affidato il compito di restituire al pubblico la descrizione delle antiche collezioni possedute dalla Biblioteca mediante una serie di video-presentazioni consultabili su YouTube.

Tipologia delle attività

- attività didattiche;
- *Digital Public History*.

Attività in presenza

- nessuna.

Attività sul web

Filmati prodotti dagli studenti nell'ambito del laboratorio "Alla (ri)scoperta dei tesori della Biblioteca del Liceo Visconti":

1. *Faventia Antiquissima Rediviva*: <<https://youtu.be/3TLBtcCoO9Y>>
2. Cicerone, *De Officiis*: <https://youtu.be/j3_4qgZSvLI>
3. Pompei – Album di C. Le Tourneau: <<https://youtu.be/8BAg0YQtLzU>>
4. Boccaccio, *Decameron*: <<https://youtu.be/yKHcBwReYjQ>>
5. Petrarca, *Opere latine*: <<https://youtu.be/r7UOX4dvFZY>>
6. Apollonio Rodio, *Argonautiche*: <<https://youtu.be/knEfid0nb88>>
7. *Aesopi Phrygis Fabulae*: <<https://youtu.be/CeNtmnHqNEc>>

Note

Un originale incontro tra mondo accademico, biblioteche e public history volto a coinvolgere gli studenti nella valorizzazione del patrimonio culturale. Un esempio di come le biblioteche possano andare oltre il ruolo di contenitori di libri e trasformarsi in laboratori didattici, luoghi di apprendimento e riflessione storica. Studiare e valorizzare il patrimonio bibliotecario può divenire così un modo di educare il pubblico alla storia e alla cittadinanza.

Scheda n. 18: Milano attraverso

a cura di Monica Dati

Titolo del progetto

Milano attraverso

Obiettivo principale

“MilanoAttraverso. Persone e luoghi che trasformano la città” vuole restituire alla collettività la storia di Milano come centro di una rete di solidarietà e inclusione sociale, dall’Unità nazionale a oggi. Il progetto è guidato da una ricerca dinamica e valorizzante delle fonti, e coinvolge il pubblico cercando di attivare processi di consapevolezza critica. La rete, composta da enti con forte radicamento territoriale, vuole portare in luce le trame di assistenza e inclusione sociale che attraversano la storia e il volto di Milano. Il progetto emergerà attraverso storie di incontri, di gratitudine, ma anche di trasformazioni e di passaggi. Tutte le esperienze sono raccolte nella piattaforma web, mentre l’attivazione di canali social dedicati mantiene aperto il dialogo con la città.

Durata

In corso.

Organizzatore

Si tratta di un progetto dell’ASP Golgi-Redaelli (Milano), azienda di servizi alla persona.

Partners

Il progetto, sostenuto da Fondazione Cariplo e da Fondazione AEM, è condiviso da numerose istituzioni e associazioni culturali milanesi.

Descrizione del progetto

La ricerca segue due linee d'indagine incentrate rispettivamente sui protagonisti delle trasformazioni susseguitesesi nel tempo e sui luoghi coinvolti.

Le ricerche sui protagonisti toccano aspetti che riguardano le comunità di migranti (prima accoglienza, assistenza a persone in transito verso altre mete, percorsi d'integrazione sociale e culturale, vicende di comunità presenti a Milano) e ripropongono storie significative di cittadini, enti e associazioni che hanno saputo elaborare valide risposte ai bisogni del tempo.

Tra i luoghi visitati dall'indagine si alternano quartieri operai, ricoveri per senza tetto, punti di transito per eccellenza come la Stazione Centrale, bagni pubblici e mense, fino a toccare le trasformazioni di intere aree cittadine a seguito di nuovi insediamenti abitativi.

Tipologia delle attività

- attività didattiche;
- disseminazione, divulgazione;
- *Public History*.

Attività in presenza

DIDATTICA. All'interno del laboratorio permanente L'Officina dello storico a partire dall'anno scolastico 2017-18 sono stati proposti alle scuole percorsi specifici dedicati ai temi del progetto MilanoAttraverso, attivati presso gli archivi storici dell'ASP Golgi-Redaelli, della Società Umanitaria e dell'Unione Femminile Nazionale.

Sono previsti progetti di alternanza scuola-lavoro, mirati a formare gli studenti perché facciano a loro volta da mediatori culturali.

RACCOLTA DI STORIE DI VITA. All'interno del sito si parla di *citizen journalism* a cui viene data una rilevanza centrale:

Le persone oggi possono e devono dare voce alle proprie esperienze e a una critica costruttiva. Le trasformazioni della città vengono raccontate con strumenti diversi e ogni voce contribuisce a rappresentare Milano nel tempo. Un approccio multilaterale contribuisce a una comunicazione autentica e spontanea.

FOTOGRAFIA. Il progetto ha previsto un concorso fotografico aperto a tutti, per restituire una visione corale dell'area compresa tra piazza Buonarroti e le vie Rembrandt, Primaticcio, Soderini, e Sardegna, invitando a indagare il rapporto tra abitanti e spazio urbano in tutte le sue forme.

Due i temi di indagine: "Confronto con il passato" e "Luoghi e persone":

- "Confronto con il passato" ha chiesto di reinterpretare un'immagine storica, tra quelle che MilanoAttraverso sta raccogliendo e che è possibile visualizzare sul sito web del progetto, realizzando una fotografia che evidenzia le trasformazioni avvenute fino ad oggi.

- “Luoghi e persone” intende far emergere diversi punti di vista sui luoghi dell’asse De Angeli – Bande Nere, focalizzando l’attenzione sui cittadini che vivono e lavorano in quest’area.

Attività sul web

- Nessuna

Note

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.

Scheda n. 19: Nonno raccontami... la tua scuola

a cura di Marta Brunelli

Titolo del progetto

Nonno raccontami... la tua scuola

Obiettivo principale

Il laboratorio intende promuovere negli studenti della scuola primaria (principalmente delle classi III, IV e V) competenze interdisciplinari (proprie del curriculum di Italiano, Storia, Scienze e tecnologia) e trasversali (competenze linguistiche, competenze digitali, imparare a imparare e competenze sociali). A tal fine il progetto si avvale di una specifica didattica per competenze, proponendo un lavoro per progetti agli studenti che, in prima persona, sono chiamati a progettare e implementare – sotto la guida degli insegnanti e avvalendosi del know-how storico-metodologico condiviso con loro dallo staff del museo – lo strumento dell'intervista finalizzata alla raccolta della fonte orale. Il risultato atteso può assumere la forma di un elaborato digitale, basato sull'uso di diverse modalità comunicative (testuale, iconografica, audio-video, infine multimediale) e funzionale alla diffusione on line: sul web e sui social.

Durata

In corso. Presentato a partire dall'anno scolastico 2012-2013, il laboratorio è stato perfezionato negli anni fino a raggiungere la sua struttura attuale di laboratorio storico-giornalistico-digitale.

Organizzatore

Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca" dell'Università degli Studi di Macerata.

Descrizione del progetto

In questo laboratorio gli studenti vestono i panni di veri e propri reporter/investigatori della storia impegnati a indagare sulla scuola del passato sotto la guida di un testimone d'eccezione: un nonno e/o una nonna di uno degli alunni oppure

un volontario dei ‘testimoni della scuola’ che collaborano con il Museo. Questo laboratorio richiede una lezione in classe precedente la visita a cura dello staff museale per condividere le nozioni fondamentali su come condurre un’intervista, effettuare fotografie e riprese dell’intervistato e, infine, scrivere un articolo di giornale. Gli alunni imparano a realizzare un’intervista (al testimone ma anche ai loro stessi nonni) e un reportage fotografico e a trasformare i materiali raccolti in un prodotto che – redatto in forma collaborativa dal gruppo classe – può essere pubblicato on line: sul sito istituzionale della scuola, sui social del museo, su un giornale on line.

Tipologia delle attività

- attività didattiche;
- disseminazione, divulgazione;
- *Public History*;
- *Digital Public History*.

Attività in presenza

Attività e tipologia di coinvolgimento:

- attività pre-visita: incontro in classe con il personale del museo. Metodologia: lezione dialogata con un esperto del museo, illustrazione di metodologie/strumenti; illustrazione di prodotti realizzati;
- visita del Museo: incontro con il nonno: esplorazione del museo e delle collezioni; intervista al testimone;
- attività post-visita (rielaborazione dei materiali raccolti con il supporto dell’insegnante e/o dell’esperto del museo).

Pubblici coinvolti:

- studenti della scuola primaria;
- studenti della scuola secondaria di I grado.

Tipologia di coinvolgimento:

- coinvolgimento attivo degli alunni attraverso una didattica delle competenze finalizzata alla realizzazione di un project-work.



Figura 8 – I bambini intervistano il Nonno-testimone. Foto: Lucia Paciaroni. © 2019. Museo della Scuola “Paolo e Ornella Ricca” di Macerata.

Attività sul web

Pubblicazione on line del testo prodotto dalle scolaresche.

L'elaborato realizzato dalla scolaresca può essere pubblicato sui social del museo (es.: articolo del Giornalino della classe terza della Scuola Mameli di Macerata, inviato al Museo della scuola: <http://museodellascuola.unimc.it/files/2018/06/Articolo-Classe-Terza-Mameli.pdf>), oppure sul sito istituzionale della scuola (classe IV della Scuola Mestica di Macerata: <http://scuolamesticamc.altervista.org/tuffo-nel-passato/>), infine sul sito web di un giornale del territorio (es.: articolo della classe II dell'IC Ugo Betti di Camerino: <https://www.cronachemaceratesi.it/junior/2019/05/03/il-nostro-primo-viaggio-nel-tempo-con-il-treno/39035/> e <https://www.viverecamerino.it/2019/05/03/viaggio-nel-tempo-per-gli-alunni-della-primaria-di-camerino/728337/#>).

Scheda n. 20: Parco Nazionale Museo delle Miniere dell'Amiata

a cura di Monica Dati

Titolo del progetto

Parco Nazionale Museo delle Miniere dell'Amiata. Interviste video ai minatori del Monte Amiata

Obiettivo principale

Le interviste sono il risultato di una ricerca di storia orale condotta dal Parco Museo dell'Amiata, dal Comune di Castell'Azzara e dalla Soprintendenza Archivistica della Toscana. Ognuna delle 45 interviste – a minatori, operai, tecnici che hanno lavorato negli ultimi decenni di vita delle miniere di mercurio del Morone e del Siele.

Durata

2008.

Organizzatore

Parco Museo dell'Amiata, dal Comune di Castell'Azzara e dalla Soprintendenza Archivistica della Toscana.

Partners

In collaborazione con il Prof. Giovanni Contini, Università la Sapienza di Roma, riprese e Montaggio video a cura di Bruno Ruffaldi Santori, Video Grafica 01, Grosseto.

Descrizione del progetto

Le interviste video ai minatori del Monte Amiata sono il risultato di una ricerca di storia orale condotta dal Parco Museo dell'Amiata, dal Comune di Ca-

stell’Azzara e dalla Soprintendenza Archivistica della Toscana. Ognuna delle 45 interviste – a minatori, operai, tecnici che hanno lavorato negli ultimi decenni di vita delle miniere di mercurio del Morone e del Siele – è stata suddivisa in capitoli facilmente navigabili ai quali sono stati dati dei titoli riassuntivi che subito informano del contenuto del segmento. Questa suddivisione permette all’utente di ricercare rapidamente le informazioni che soddisfano i suoi interessi all’interno di lunghe interviste che sfiorano spesso i sessanti minuti. Sotto al file video vengono poi indicati i metadati del documento – data dell’intervista e nome del/degli intervistatore/i – essenziali per coloro che hanno intenzione di servirsene come fonte di ricerca.

Tipologia delle attività

- *Digital Public History*.

Attività in presenza

- nessuna.

Attività sul web

- <https://www.parcoamiata.com/sezione/interviste-ai-minatori-del-monte-amiata>
- <http://www.archiviovideodistoriaorale.it/parcoamiata/>
- <https://www.youtube.com/channel/UCGw8Qbf1EApQc4bmnbcmN9g/videos>

Note

Produttivo incontro tra storia digitale, orale, *Public History* e storia locale.

Scheda n. 21: Portale degli Italiani Mobili

a cura di Monica Dati

Titolo del progetto

PIM, portale italiani mobili

Obiettivo principale

Il Portale degli Italiani Mobili (PIM) è una pagina Instagram curata dal Laboratorio di Storia delle Migrazioni Unimore con due principali finalità: diffondere contenuti sulla storia contemporanea delle migrazioni; raccontare geostorie di italiani mobili che partecipano alle ricerche del Laboratorio.

Durata

2020, in corso.

Organizzatore

Laboratorio di Storia delle Migrazioni, Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, in collaborazione con l'Università degli Studi di Parma.

Descrizione del progetto

Uno strumento public che ambisce alla co-autorialità e alla divulgazione, inserendosi in un social largamente usato dagli expat e sempre più percorso da istituti di ricerca ed enti culturali. PIM vuole essere al contempo un osservatorio, un luogo di produzione e uno spazio di rilancio di fonti per le migrazioni contemporanee.

Tipologia delle attività

- disseminazione, divulgazione;

- *Public History*;
- *Digital Public History*.

Attività in presenza

- nessuna.

Attività sul web

- https://www.instagram.com/pim_italianimobili

Note

Un primo significativo tentativo di fare *Public History* utilizzando un social network, un modello applicabile anche ad altri ambiti, compresa la storia dell'educazione.

Scheda n. 22: Portale dei Ragazzi

a cura di Monica Dati

Titolo del progetto

Portale dei Ragazzi, Cittadini nella Storia

Obiettivo principale

Cosa ha significato ieri e cosa significa oggi essere cittadini, e in particolare cittadini di Firenze? Per i rapidi cambiamenti che interessano la città la domanda si pone con urgenza, ed è all'origine del progetto didattico sulla storia della cittadinanza a Firenze promosso dall'Ente Cassa di Risparmio in collaborazione con l'Università e il Comune di Firenze.

Durata

Dal 2007; si ripete annualmente con percorsi e laboratori diversi.

Organizzatore

Ente Cassa di Risparmio di Firenze.

Partners

In collaborazione con l'Università e il Comune di Firenze.

Descrizione del progetto

Il progetto offre tre percorsi di approfondimento su ognuno dei quali il Portale Ragazzi ospita documenti, bibliografie e percorsi tematici on line realizzati dagli storici del Portale Storia di Firenze.

Il progetto prevede incontri con gli insegnanti, le visite delle classi a luoghi significativi della città, quindi il loro lavoro sui temi affrontati.

Laboratorio 1 – La condizione femminile e le minoranze in città;
Laboratorio 2 – I luoghi e le forme dell'assistenza e dell'associazionismo;
Laboratorio 3 – Botteghe, commercio, economia.

Tipologia delle attività

- attività didattiche;
- disseminazione, divulgazione.

Attività in presenza

Laboratorio 1 – La condizione femminile e le minoranze in città;
Laboratorio 2 – I luoghi e le forme dell'assistenza e dell'associazionismo;
Laboratorio 3 – Botteghe, commercio, economia.

Sono stati realizzati anche i progetti: *Topos in Fabula*, un percorso didattico per comprendere la storia della città attraverso la toponomastica; *Sui passi del pellegrino*, un percorso di valorizzazione del cammino a piedi e della rete viaria dei pellegrini romei, attraverso strade dimenticate e non più percorse a causa della forte conurbazione, che sono state tracciate a seguito delle indagini degli studiosi su varie fonti documentarie.

Pubblico: insegnanti ed alunni.

Attività sul web

- <<https://www.portaleragazzi.it/cittadini-nella-storia/>>;
- www.storiadiFirenze.org (Progetto di *Digital History* a cura del dipartimento Sagas).

Scheda n. 23: Premio letterario Malerba

a cura di Francesca Borruso

Titolo del progetto

Premio letterario Malerba

Obiettivo principale

Diffondere la cultura e la conoscenza dell'albo illustrato premiando esemplari di grande valore pedagogico-educativo ed artistico, non necessariamente noti al grande pubblico.

Durata

Istituito dal 2018 dal Museo della Scuola e dell'Educazione Mauro Laeng di Roma. Si svolge in primavera.

Organizzatore

Museo della Scuola e dell'Educazione Mauro Laeng di Roma.

Descrizione del progetto

Il premio Malerba premia ogni anno un albo illustrato con una motivazione elaborata da una giuria di esperti. Membro di diritto della commissione è la vedova dello scrittore Malerba. La giuria è nominata dal Museo della Scuola e dell'Educazione Mauro Laeng. La cerimonia di assegnazione del premio si svolge presso la Bologna Children's Book Fair.

Tipologia delle attività

- disseminazione, divulgazione.

Attività in presenza

- evento di premiazione.

Attività sul web

- nessuna.

Scheda n. 24: *Quando la scuola montessoriana era all'aperto*

a cura di Marta Brunelli

Titolo del progetto

Quando la scuola montessoriana era all'aperto

Obiettivo principale

Coinvolgere i cittadini, gli studenti e le famiglie del territorio a raccogliere e condividere sui social network le proprie memorie come anche foto e altri documenti d'epoca (*crowdsourcing*), contribuendo a ricostruire in forma collettiva e partecipativa un frammento dimenticato della storia cittadina rappresentato dalla storia della prima *open air school* di Macerata.

Durata

L'iniziativa ha preso origine l'8 aprile del 2016 dopo la pubblicazione, apparsa all'interno del gruppo Facebook *Sei di Macerata se...* (<<https://www.facebook.com/groups/1464824037062451/>>), di una foto di una scuola all'aperto semisconosciuta. L'analisi delle interazioni sul web ha avuto termine nel mese di gennaio 2019.

Organizzatore

Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca" dell'Università degli Studi di Macerata.

Partners

Blog locali (www.mammemarchigiane.it); scuole cittadine.

Descrizione del progetto

Avviata in forma sperimentale a partire dai primi mesi del 2016, l'iniziativa di *crowdsourcing* ha avuto un'ampia eco nei social media come nelle aule universita-

rie. Il Museo della Scuola si è avvalso dei social media come del supporto offerto dai blog cittadini, infine dello spazio delle aule universitarie per lanciare diversi appelli ai cittadini maceratesi affinché condividessero dati, foto, informazioni e memorie personali relativi a quest'antica scuola. Il Museo ha non solo raccolto diversi documenti, fotografie e testimonianze pervenuti via email e attraverso interviste ma ha proposto il tema di ricerca all'insegnante di storia di due classi di un liceo cittadino, le quali hanno infine prodotto una monografia digitale dal titolo *C'era una volta una scuola di legno* (a cura di Massimo Bracci. Lavoro realizzato dalle classi III B e III C, Macerata, Liceo Classico G. Leopardi, a.s. 2018-2019, <<http://classicomacerata.gov.it/>>, ultimo accesso: 28 aprile 2019)¹.

Tipologia delle attività

- disseminazione, divulgazione;
- *Public History*;
- *Digital Public History*.

Attività in presenza

Attività in presenza:

- *call for memories* del museo durante le lezioni universitarie di storia dell'educazione;
- incontro con il docente di storia della scuola locale.

Pubblici coinvolti:

- cittadini iscritti ai gruppi Facebook di storia locale; studenti universitari maceratesi e relative famiglie; studenti della scuola secondaria di II grado di Macerata; ex studenti della scuola 'scomparsa'.

Tipologia di coinvolgimento:

- interazione via social media; coinvolgimento degli studenti universitari nella ricerca/raccolta di memorie; video interviste individuali; condivisione delle metodologie di ricerca con l'insegnante di storia.

Attività sul web

Pubblicazione di diverse *call for memories* (tra il 2016 e il 2017) sulla pagina FB del Museo, nei blog locali e nei gruppi FB locali; pubblicazione on line del testo prodotto dalle scolaresche e diffuso dalla scuola anche attraver-

¹ Il progetto descritto è parte della ricerca di dottorato condotta da Eleonora Rampichini, "Tra memoria della scuola e valorizzazione del patrimonio. Il caso del Museo della Scuola «Paolo and Ornella Ricca» dell'Università di Macerata". Le metodologie sviluppate e la valutazione dei risultati relativi a questo particolare progetto saranno illustrati nell'elaborato finale di tesi.

so i social network (<https://www.facebook.com/groups/222439501824152/permalink/414443142623786/>).

 Museo della Scuola «Paolo e Ornella Ricca» I UniMc — 😊 ***
felice.
9 aprile 2016 · 🌐

Riprendiamo dalla pagina Facebook «Sei di Macerata se...» la foto della Scuola all'aperto dei Giardini Diaz postata da Nazareno Medico e invitiamo i maceratesi che conservassero ricordi di quella scuola a mettersi in contatto con il nostro Museo, in quanto abbiamo in animo di realizzare un progetto inerente proprio quella scuola, oggi scomparsa, la cui memoria è ancora assai viva in città. Inviare una mail a: juri.meda@unimc.it.



Nazareno Medico ▶ Sei di Macerata se...
8 aprile 2016
A scuola ai giardini Diaz

Scheda n. 25: Qui abito

a cura di Monica Dati

Titolo del progetto

Qui abito

Obiettivo principale

Qui abito è finalizzato sia alla scoperta e conoscenza del passato del territorio sia all'immaginazione di nuovi disegni del quartiere, prefigurando nuove relazioni nella città.

Durata

Dal 2018, in fase di chiusura.

Organizzatore

È realizzato da Cliomedia *Public History*, associazione capofila.

Partners

Politecnico di Torino, Centro di Documentazione Storica ed Ecomuseo della Circoscrizione 5, Casa di Quartiere Vallette, Associazione Manal insieme per l'integrazione, Istituto Comprensivo Turoldo.

Descrizione del progetto

Un percorso di *Public History* con le scuole e la comunità di Vallette: gli insegnanti e gli studenti dell'Istituto Comprensivo D.M. Turoldo, insieme agli abitanti del quartiere, sono i destinatari del progetto *Qui abito*, finalizzato sia alla scoperta e conoscenza del passato del territorio sia all'immaginazione di nuovi disegni del quartiere prefigurando nuove relazioni nella città. La conoscenza della storia, praticata secondo metodologie scientifiche e attraverso il coinvol-

gimento delle comunità, può essere uno strumento fondamentale per una più consapevole cittadinanza e per una positiva progettualità rivolta al futuro.

Tipologia delle attività

- attività didattiche;
- disseminazione, divulgazione;
- *Public History*.

Attività in presenza

Fra le attività previste: formazione per insegnanti, laboratori con studenti (in classe e nel quartiere con visite guidate); formazione di giovani per il supporto alle attività; sito internet; percorso espositivo; scambi con scuole della città; ebook; incontri conviviali con cibo e musica; un evento finale con protagonisti i ragazzi e le famiglie.

Attività sul web

- www.cliomediapubblichistory.it
- <https://www.quiabitto.it/>

Il sito si propone di documentare passo per passo tutti i passaggi salienti e gli eventi creati dal progetto anche con ricchi contributi fotografici e video e di offrire, sia tramite il progetto stesso, sia attraverso approfondimenti, una vetrina per far conoscere la *Public History*.

Sono consultabili sul sito oltre ad una dettagliata documentazione relativa al progetto stesso e ad ognuno dei singoli partner, articoli, documenti e fotografie di quanto già avvenuto dalla conferenza stampa di lancio avvenuta nel dicembre 2018, ai corsi di formazione realizzati presso la scuola Turollo, ai laboratori in corso, la rassegna stampa e molto altro. A breve verrà arricchita anche la mediateca con album fotografici e materiale video realizzato quotidianamente dai protagonisti del progetto.

Note

Incontro tra mondo accademico e scuole, *empowerment* di un territorio attraverso un percorso di PH.

Scheda n. 26: Soundoc

a cura di Monica Dati

Titolo del progetto

Soundoc

Obiettivo principale

Si tratta di un progetto pilota nel campo della valorizzazione del patrimonio immateriale tramite la tecnologia digitale e la partecipazione attiva della cittadinanza lucchese.

Durata

2017, in corso.

Organizzatore

S.O.F.A. Shared Office For the Arts, associazione di promozione sociale che opera nel campo della cultura e delle arti.

Partners

Comune di Lucca, Cassa di risparmio di Lucca.

Descrizione del progetto

Soundoc è un progetto di turismo esperienziale che vuole raccogliere e riattivare la memoria di coloro che hanno vissuto o sentito parlare di un centro storico di Lucca che non è più visibile. Un percorso che privilegia le esperienze fatte in un determinato luogo alla semplice visita dei monumenti principali. Nel caso di Lucca, il turista, ma anche lo stesso cittadino, può venire a conoscenza di storie private o invisibili, di attività scomparse di cui restano rovine o modificate a fini commerciali.

Tipologia delle attività

- attività didattiche;
- disseminazione, divulgazione;
- *Public History*;
- *Digital Public History*.

Attività in presenza

Laboratori di documentazione sonora presso la biblioteca civica volti a fornire nozioni tecniche di registrazione, montaggio ed esportazione del suono; approfondire concetti quali: il patrimonio immateriale, la storia orale, la microstoria; costruire insieme i soggetti degli audio da creare.

Laboratori dove i soggetti sono impegnati nel riportare in vita antiche memorie legate al centro storico di Lucca tramite interviste, letture o composizioni musicali. Un momento formativo, ma anche un processo di inclusione dei cittadini all'interno del progetto Soundoc Lucca.

Attività sul web

- <https://soundoc.it>

All'interno del sito è possibile ascoltare direttamente la voce dei cittadini tramite file audio relativi ad esperienze, monumenti, attività che appartengono alla storia di Lucca.

Note

Cultura orale e cultura digitale s'incontrano all'interno di uno spazio web che restituisce al pubblico testimonianze costruite grazie alla partecipazione attiva della cittadinanza.

Scheda n. 27: Torino ai tempi di *Cuore*

a cura di Paolo Bianchini, Marta Peiretti, Pompeo Vagliani

Titolo del progetto

Torino ai tempi di *Cuore*

Obiettivo principale

L'attività si propone un triplice obiettivo: far conoscere agli allievi di oggi la vita della scuola di ieri rivivendone in prima persona la ritualità, favorire un confronto tra le due realtà e approfondire, attraverso la storia della scuola, la conoscenza della propria città.

Durata

Proposto annualmente tramite l'offerta didattica del museo a partire dal 2008.

Organizzatore

Fondazione Tancredi di Barolo – MUSLI Museo della Scuola e del Libro per l'Infanzia.

Partners

Città di Torino ITER (Istituzione Torinese per una Educazione Responsabile).

Descrizione del progetto

La simulazione inscena il primo giorno di scuola nella "Sezione Baretto" ed è condotta da un attore nei panni dell'insegnante che coinvolge direttamente i partecipanti per far conoscere la vita quotidiana nella scuola torinese di fine Ottocento e stimolare il confronto con la scuola di oggi. All'ingresso i bambini abbandonano i loro zaini e ad ognuno viene affidata una nuova cartella ed

una nuova ‘identità’: la tracolla di legno, insieme al portapenne con cannucchia e pennino, contiene infatti una cartellina intestata “Sezione Baretti – classe terza – a.s.1881/82” che porta il nominativo di uno scolaro del libro *Cuore*, all’interno si trovano i materiali per partecipare ‘con profitto’ allo svolgimento della lezione (orario del giorno, esercizi per la lettura sillabata e la recitazione, attestato di diligenza, medaglia con biglietto gratuito per lo spettacolo del giovedì al teatro Gianduia ed altro ancora). Nell’ambito delle attività nate dal confronto fra scuola di ieri e di oggi, la Fondazione ha organizzato alcuni incontri con lo scrittore Angelo Petrosino sul tema dell’attualizzazione del libro *Cuore* di De Amicis, a partire dal romanzo *Il libro Cuore di Valentina* edito nel 2018 e in parte ambientato al MUSLI.

Tipologia delle attività

- attività didattiche;
- *Public History*;
- *historical re-enactment, living history*.

Attività in presenza

- Attività in presenza dalla durata di circa un’ora. Pubblico coinvolto scuola primaria (I e II ciclo).

Attività sul web

- Nessuna.

Note

Pompeo Vagliani (a cura di), *Le scuole di “Cuore”. Un viaggio multimediale nella Torino del secondo Ottocento*, CD realizzato dalla Fondazione Tancredi di Barolo, in collaborazione con Maria Grazia Imarisio e Diego Surace, febbraio 2005.

La figura di Edmondo De Amicis è stata oggetto di studio fin dai primi anni di vita della Fondazione che ha promosso e organizzato un convegno di cui sono stati in seguito pubblicati gli atti: Clara Allasia (a cura di), *De Amicis nel cuore di Torino. Atti del Convegno internazionale* (Torino, 9-10 dicembre 2008), Alessandria, Edizioni dell’orso, 2011.

Scheda n. 28: TraMonti in Val di Vara

a cura di Monica Dati

Titolo del progetto

TraMonti in Val di Vara

Obiettivo principale

Il progetto ha lo scopo di preservare e promuovere il patrimonio storico-archeologico e la memoria orale della Val di Vara (La Spezia).

Durata

2012.

Organizzatore

Il progetto, coordinato da Enrica Salvatori (Università di Pisa), è stato realizzato da un'équipe autenticamente interdisciplinare.

Partners

Comuni della Val di Vara, Università di Pisa (Facoltà di storia, informatica umanistica).

Descrizione del progetto

Il progetto si è articolato in più fasi operative:

- *Studio del territorio*. Censimento delle emergenze storico archeologiche presenti sul territorio della bassa e media Val di Vara attraverso ricognizioni archeologiche fatte sul territorio e il censimento di documenti storici. I risultati sono stati inseriti in un WebGis, la "Mappa Interattiva dei beni culturali della Val di Vara", accessibile alla pagina.

- *Memoria orale*. Realizzazione di video interviste ad anziani della Val di Vara fatte da un gruppo di giovani abitanti della valle. Lo scopo di questa fase del progetto è recuperare, preservare e trasmettere i racconti degli anziani ai fini di creare un ponte generazionale che sia un canale di trasmissione di ricordi e un archivio di memoria orale.
- *Alluvione vissuta e ricordata*. L'alluvione del 25 ottobre 2011 che ha colpito la Val di Vara è avvenuta nella fase di maggior operatività del progetto Tra Monti. Dal punto di vista della realizzazione di un progetto per il recupero e la valorizzazione della memoria della valle, un avvenimento simile non può essere trascurato. È stata quindi prevista una sezione apposita del sito che raccoglie le testimonianze sull'alluvione.
- *Sito web 2.0*. Il sito web, costruito in modalità web 2.0, prevede il coinvolgimento e la partecipazione del pubblico. Nella sezione Testimonianze e Alluvione è possibile per tutti: il commento dei contenuti, la loro condivisione con altri utenti, la costruzione di percorsi di visione personalizzati, il caricamento di propri contributi (<http://www.tramontivaldivara.it/il-progetto/publicazioni>).

Tipologia delle attività

- attività didattiche;
- *Public History*;
- *Digital Public History*.

Attività in presenza

Censimento delle emergenze storico archeologiche presenti sul territorio della bassa e media Val di Vara, Realizzazione di video interviste ad anziani della Val di Vara fatte da un gruppo di giovani abitanti della valle. Costruzione di un sito web che prevede il coinvolgimento e la partecipazione del pubblico: abitanti dei comuni, cittadini, studenti universitari, giovani del posto, anziani.

Attività sul web

- <http://www.tramontivaldivara.it>

Note

Emblematico esempio di incrocio tra storia locale, orale, pubblica e digitale con ampio coinvolgimento di pubblici accademici e non.

Scheda n. 29: Via Francigena Entry point Lucca

a cura di Monica Dati

Titolo del progetto

Via Francigena Entry point Lucca

Obiettivo principale

Inaugurato nell'ottobre 2016 dopo il restauro dell'Ex Casa del Boia e del complesso monumentale del Baluardo San Salvatore, il *Via Francigena Entry Point* offre a studenti, turisti, pellegrini una serie di servizi culturali e turistici per far scoprire loro la città di Lucca e il percorso francigeno che la attraversa.

In particolare il "Museum", situato negli spazi recentemente restaurati dell'Ex Casa del Boia, offre un una serie di percorsi multimediali didattici interattivi sulla storia di Lucca e sul cammino, attività laboratoriali e di rievocazione storica.

Durata

2016, in corso.

Organizzatore

Comune di Lucca, Terzo Millennio Aps.

Partners

SPACE è una società di Information Technology dedicata ai servizi per l'innovazione culturale che si è occupata di allestire nei locali della ex Casa del Boia, sulle mura cinquecentesche di Lucca, il Museum che offre un percorso di visita didattico di nuovissima concezione incentrato sulla via Francigena. Grazie alle postazioni multimediali il visitatore ha la possibilità di scoprire ciò che il pellegrinaggio rappresentava sia per il pellegrino del passato che per il viaggiatore moderno.

Il progetto è stato realizzato in collaborazione con ETT S.p.A., Società Cooperativa Sistema Museo, Idea Società Cooperativa ed Il Turista.

Descrizione del progetto

Via Francigena Entry Point Museum propone un'ampia scelta di attività didattiche riservate alle scuole dalla primaria alla scuola secondaria di II grado.

I percorsi, guidati da operatori esperti, approfondiscono i principali aspetti storico-culturali legati sia alla Via Francigena sia alla storia di Lucca.

Per le scolaresche della scuola primaria e secondaria di I grado possono essere prenotati percorsi didattici con attività manuale e laboratoriale, utile a trasmettere anche attraverso il gioco, la creatività le tematiche del percorso scelto.

Per le classi V della scuola primaria e le scuole secondaria di I e II grado alcuni percorsi portano gli studenti tra le strade di Lucca, dove insieme a un operatore possono toccare con mano gli edifici e le architetture della città, approfondendo sul campo gli aspetti legati alla storia della Via Francigena.

Tipologia delle attività

- attività didattiche;
- disseminazione, divulgazione;
- *Public History*;
- *historical re-enactment, living history*;
- *edutainment*.

Attività in presenza

Visite e laboratorio:

- Racconti da favola;
- La Bisaccia del pellegrino;
- L'avventura del pellegrino;
- Storia e segreti delle mura di Lucca;
- A tavola nel Medioevo;
- Il gioco dell'oca... lungo la Via Francigena;
- Mappe di Viaggio;
- Dal simbolo al loro.

Visite itineranti:

- L'espansione di Lucca attraverso le sue cinte murarie;
- Abitare nel Medioevo: dalla casatorre al palazzo del Mercante.

Attività sul web

- <https://www.facebook.com/ViaFrancigenaEntryPoint>
- <http://www.spacespa.it/esperienze/via-francigena-entry-point/>

- <https://www.youtube.com/watch?v=7TJDrm4Ql-I>
- <http://www.terzomillennio-didattica.org/>

Note

Il progetto si pone come punto di incontro tra *Public History* e *edutainment* come nuove frontiere dell'educazione. Ciò avviene attraverso:

1) una particolare attenzione alla dimensione museale, puntando su metodi comunicativi multimediali in grado di coniugare esigenze di apprendimento e intrattenimento ma anche di favorire il contatto tra pubblico, storia e patrimonio culturale.

2) La progettazione di percorsi didattici basati di tipo esperienziale costituiti da laboratori, 'passeggiate storiche' e piccole rievocazioni storiche in grado di mettere gli alunni a stretto contatto con il passato e la storia locale.

Scheda n. 30: RaccontAVO

a cura di Monica Dati

Titolo del progetto

RaccontAVO

Obiettivo principale

Coinvolgere nella raccolta di fonti i discendenti dei caduti monzesi durante il Secondo Conflitto Mondiale: un archivio digitale partecipativo per la città di Monza dove fonti pubbliche e private si incontrano.

Durata

2019, in corso.

Organizzatore

Il progetto RaccontAVO è stato realizzato dal Dott. Andrea Oldani, socio dell'Associazione Pop History, nel contesto del Master di II Livello in *Public History* dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

Partners

In collaborazione con l'Archivio Civico Storico e il Comune di Monza.

Descrizione del progetto

RaccontAVO attualmente si compone di una mappa digitale, sviluppata tramite il software Esri StoryMaps, che contiene i dati di quasi 600 cittadini e cittadine monzesi morti durante la Seconda Guerra Mondiale e georeferenziati sulla base del domicilio dell'epoca.

Sono stati realizzati tredici percorsi tematici (Caduti in Russia, Caduti in Grecia, Caduti in Nord Africa, AOI e India, Vittime Civili, Morti e Dispersi in

mare, Deportati Politici e Partigiani, Fascisti e RSI, Internati Militari Italiani, Lavoratori Italiani, Caduti sul Territorio Nazionale, Caduti nei Balcani, Caduti in Francia e Caduti con Informazioni Parziali) con l'ambizione di utilizzare le fonti conservate presso l'Archivio Storico del Comune di Monza con le fonti in possesso di eredi e discendenti che saranno a loro volta digitalizzate ed archiviate.

Tipologia delle attività

- *Public History*;
- *Digital Public History*.

Attività in presenza

- nessuna.

Attività sul web

La Mappa digitale è consultabile ai seguenti link:

- <https://storymaps.arcgis.com/stories/ce62672881e84e7c9e9377b81bda173f>
- <https://comunemonza.maps.arcgis.com/apps/MapSeries/index.html?appid=c0da5dc32a444f8e823d96dae48bfeb8>.

Note

Un progetto di *Public History* che sfrutta le potenzialità del digitale per favorire l'incontro tra fonti pubbliche e private. Un modo per dimostrare come sia possibile trasformare un archivio in un bene non solo culturale ma anche sociale a cui tutti possono partecipare e dare il loro contributo.

PUBLIC HISTORY OF EDUCATION.
TEORIE, ESPERIENZE, STRUMENTI

TITOLI PUBBLICATI

1. Gianfranco Bandini, Paolo Bianchini, Francesca Borruso, Marta Brunelli, Stefano Oliviero (a cura di), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, 2022

Public History of Education

Teorie,
esperienze,
strumenti

Il volume si articola in dieci saggi (ai quali seguono trenta schede di Best Practices) che nel loro insieme offrono uno sguardo sugli intrecci fra la *Public History* e la scuola. I contributi riflettono sul valore educativo implicito della *Public History* articolando esempi e ipotesi di percorsi didattici e educativi. Nell'incontro fra *Public History*, scuola e Università diversi passaggi del libro aprono alla sistematica integrazione con il territorio, i suoi pubblici e le sue tradizioni identitarie, in relazione con le altre istituzioni educative dei vari contesti locali, primi fra tutti i musei della scuola. Una particolare attenzione è dedicata alle esperienze digitali e al loro grande contributo alla condivisione dei saperi storici.

GIANFRANCO BANDINI è professore ordinario di Storia della Pedagogia presso l'Università di Firenze. Si interessa di tematiche pedagogiche e educative in chiave storico-sociale, con particolare attenzione alle fonti digitali. Negli ultimi anni ha avviato studi e iniziative di *Public History* e sulle minoranze educative.

PAOLO BIANCHINI è professore ordinario di Storia della Pedagogia all'Università di Torino. Si occupa di Storia dell'educazione e delle pratiche di diffusione della cultura in Europa tra XVIII e XXI secolo. È autore di monografie e saggi in italiano, inglese, francese e portoghese.

FRANCESCA BORRUSO è associata di Storia della Pedagogia presso l'Università Roma Tre. I suoi principali interessi di ricerca sono relativi alla Storia della pedagogia, alla Storia sociale dell'educazione e alla Storia della scuola con particolare riferimento al tema dell'educazione femminile e della Storia dell'infanzia.

MARTA BRUNELLI è professore associato di Educazione e interpretazione del patrimonio culturale all'Università di Macerata. È vicedirettrice e responsabile dei servizi educativi del Museo della Scuola «Paolo e Ornella Ricca» dove si occupa di valorizzazione e accessibilità del patrimonio scolastico.

STEFANO OLIVIERO è professore associato di Storia della Pedagogia presso l'Università di Firenze. Si interessa di Storia della scuola, Storia dell'editoria scolastica, memorie scolastiche ed educative, del rapporto tra educazione e consumo nel tempo e di *Public History of Education*.

ISBN 978-88-5518-615-5 (Print)
ISBN 978-88-5518-616-2 (PDF)
ISBN 978-88-5518-617-9 (XML)
DOI 10.36253/978-88-5518-616-2

www.fupress.com

