

Evelina Scaglia*

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

ABSTRACT: The paper explores a research project focused on gathering, analysing, and sharing video-recorded professional biographies of teachers. This project involves former teachers who were actively involved in the *Gruppi di Aggiornamento e Sperimentazione* during the 1970s in various regions of Italy. These educators implemented the pedagogical-didactical concept of the *Scuola come Centro di Ricerca* in their elementary schools. This initiative was inspired by Alfredo Giunti and promoted by the teachers' journal «Scuola Italiana Moderna». By employing a combination of the methodological frameworks of Public History and Oral History, the research has rediscovered and given voice to the experiences of those teachers. This approach aims to cultivate a social awareness of teachers, encouraging reflection on their professional identity. The collected biographies will be examined in a collaborative learning program within the Primary Education Sciences degree course at the University of Bergamo and, additionally, will be publicly disseminated as “immaterial historical-scholastic heritage”.

KEYWORDS: Public History, Oral Sources, Teachers' Biographies, Italy, XX Century

Introduzione

Il seguente contributo si colloca nel quadro dei più recenti sviluppi nazionali e internazionali della ricerca storico-scolastica, con l'obiettivo di far conoscere i pilastri portanti di uno studio in corso, volto alla raccolta, all'analisi e alla disseminazione di biografie magistrali video-registrate, con il coinvolgimento di 9 ex insegnanti¹ (7 uomini e 2 donne, nati fra il 1940 e il 1954)² impegnati,

* Evelina Scaglia è Professoressa associata in Storia della pedagogia presso l'Università di Bergamo. Tematiche di ricerca: Storia della pedagogia cattolica italiana del Novecento (con particolare attenzione ai principali esponenti del Gruppo pedagogico di «Scuola Italiana Moderna»); Storia della professionalità docente fra Ottocento e Novecento. ORCID: 0000-0002-4365-0252, evelina.scaglia@unibg.it.

¹ Si tratta di: Claudio Astolfi, Francesco Betti, Paolo Calidoni, Rosangela Cuniberti, Adriana Lafranconi, Mauro Mignardi, Enrico Salati, Umberto Savini, Vincenzo Zacchioli.

² La prevalenza del sesso maschile è legata alla peculiare attenzione riservata dal Gruppo

nel corso degli anni Settanta, nei *Gruppi di Aggiornamento e Sperimentazione* sorti in diverse zone d'Italia, per dare vita nell'allora scuola elementare all'ipotesi pedagogico-didattica della Scuola come Centro di Ricerca (SCR) su iniziativa del maestro aretino Alfredo Giunti³ (1920-1993), responsabile della sezione *Didattica* della rivista magistrale cattolica «Scuola Italiana Moderna», pubblicata dall'editrice La Scuola di Brescia.

Per realizzare al meglio questo studio ci si è avvalsi – in ragione del loro potenziale euristico, anche in vista della costruzione di una «comunità educante» – dei quadri concettuali della *Public History*, quale campo professionale e interdisciplinare⁴, e della metodologia della storia orale⁵, allo scopo di riscoprire e “dar voce” ad alcune esperienze di maestri protagonisti di forme di sperimentazione pedagogico-didattica innovative, lungo il solco tracciato dai cosiddetti “lombardiani cattolici”. Questi ultimi, come illustrato da Giorgio Chiosso, promossero fra gli anni Trenta e gli anni Cinquanta all'interno del Gruppo pedagogico di «Scuola Italiana Moderna» animato da Marco Agosti e Vittorino Chizzolini un processo di ri-assunzione dell'opera e del pensiero di Giuseppe Lombardo Radice, alla luce di una teleologia e di un'antropologia pedagogica compiutamente cristiane⁶. Il progetto avviato da Giunti si è avvantaggiato, pertanto, di un modello formativo consolidato, presente nella storia dell'istruzione scolastica e magistrale italiana fin dai *Gruppi d'azione per le scuole del popolo* sorti nel primo dopoguerra e caratterizzato da una formula particolarmente efficace nel riconoscere legittimazione pedagogica ai maestri e

pedagogico di «Scuola Italiana Moderna» alla coltivazione delle vocazioni magistrali maschili, in netto calo fin dagli anni '30, con iniziative *ad hoc* come i convegni annuali per allievi maestri degli istituti magistrali avviati da Vittorino Chizzolini a Monteverde d'Arco (Trento) dal 1954 (cfr. M. Taccolini, *Vittorino Chizzolini. Le opere e i giorni*, La Scuola, Brescia 2007, pp. 91-96).

³ Per un primo profilo di Alfredo Giunti, rimando al mio: *Alfredo Giunti e la Scuola come Centro di Ricerca*, in S. Di Biasio, L. Silvestri (eds.), *Maestre e maestri della ricostruzione. Una nuova scuola nell'Italia tra dopoguerra e boom economico*, Milano, Mondadori, 2024, pp. 115-137.

⁴ G. Bandini, *Educational Memories and Public History. A Necessary Meeting*, in C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017, pp. 143-155; G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019; G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruo, M. Brunelli, S. Oliviero (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022; G. Bandini, *Public History of Education. A Brief Introduction*, Firenze, Firenze University Press, 2024.

⁵ M. Suárez Pazos, *Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares*, in A. Escolano Benito, J.M. Hernandez Diaz, *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educacion deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, pp. 107-133; A. Barausse, «E non c'era mica la bic!». *Le fonti orali nel settore della ricerca storico scolastica*, in H.A. Cavallera (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi: un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, vol. II, Lecce, Pensa Multimedia, 2013, pp. 539-560; B. Bonomo, *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica*, Roma, Carocci, 2013; L. Paciaroni, *Memorie di scuola. Contributo a una storia delle pratiche didattiche ed educative nelle scuole marchigiane attraverso le testimonianze di maestri e maestre (1945-1985)*, Macerata, eum, 2020.

⁶ G. Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, Bologna, il Mulino, 2023, pp. 135-163.

alle maestre, perché in grado di coniugare animazione magistrale, autoformazione, sperimentazione didattica ed approfondimento culturale⁷. Il fatto che poi sia stato incentivato il sorgere spontaneo, a livello locale, dei *Gruppi di Aggiornamento e Sperimentazione* con assistenza organizzativa e culturale da parte di «Scuola Italiana Moderna»⁸, rende l'idea di una capillarità d'azione nel territorio, in risposta alle specifiche esigenze formative delle scuole in cui hanno operato gli insegnanti aderenti.

Il quadro epistemologico e metodologico di riferimento

Sulla scorta di tali premesse e consapevoli dell'importanza di valorizzare i saperi storici per le professioni educative e scolastiche, si è somministrata e video-registrata fra i mesi di luglio e novembre 2023 un'intervista biografica semi-strutturata, composta da 16 domande co-progettate e co-costruite con i partecipanti stessi. La loro formulazione, attenta a quanto previsto dal manifesto della *Public History of Education* per costruire un percorso formativo condiviso, nell'ambito della *Participatory Action Research*⁹, ha consentito di esplorare, rispettivamente, il profilo personale degli ex insegnanti (con una specifica attenzione al contesto sociale, culturale e familiare di provenienza), il percorso di formazione iniziale, le ragioni e i termini dell'avvio della collaborazione con Alfredo Giunti, la graduale maturazione di una professionalità attraverso l'impegno in ambito scolastico, editoriale e associativo e, infine, i contorni degli ideali pedagogici che hanno ispirato l'intera biografia magistrale, ponendo particolarmente in risalto la concezione del rapporto fra maestro e allievo (con l'invito a ricorrere all'uso di metafore pedagogiche per descriverlo in maniera più efficace) e i suggerimenti da offrire agli insegnanti di oggi e di domani per migliorare la loro professionalizzazione pedagogica¹⁰.

⁷ Si vedano le letture storiografiche offerte da: G. Chiosso, *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, Brescia, La Scuola, 1983, pp. 148-199; G. Tognon, *Benedetto Croce alla Minerva: la politica scolastica italiana tra Caporetto e la marcia su Roma*, Brescia, La Scuola, 1990, pp. 51-116; R. Lollo, *Cultura magistrale a Milano: il Gruppo d'azione e la Biblioteca nazionale dei maestri italiani*, Milano, Prometheus, 1996, pp. 13-65; M.M. Rossi, *Il Gruppo d'azione per le scuole del popolo di Milano, 1919-1941*, Brescia, La Scuola, 2004, pp. 8-10, 25-44.

⁸ Si rimanda al testo di un trafiletto senza titolo e non firmato, in cui si fa riferimento alla costituzione di *Gruppi di Aggiornamento e Sperimentazione* a livello provinciale e regionale, comparso in «Scuola Italiana Moderna», 81, 13, 1972, p. 39.

⁹ G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit., pp. 46-49.

¹⁰ Si riporta qui di seguito la griglia di domande dell'intervista semi-strutturata, che si è ispirata a quanto proposto da Paciaroni, *Memorie di scuola*, cit., pp. 61-63: 1) Da quale con-

L'espressione «professionalizzazione» è qui intesa nel significato delineato da Egle Becchi e Monica Ferrari come «itinerario che consente di costruire un determinato professionista», studiato nelle sue molteplici dimensioni teoriche, epistemologiche e pratico-poietiche¹¹. Essa trova un addentellato diretto nell'impegno per la formazione, iniziale e in servizio, della professionalità docente fatto proprio da Alfredo Giunti sulla scorta dei principi pedagogici e delle prassi formative sperimentate dal suo maestro Marco Agosti fin dagli anni Trenta, al fine di promuovere una «maturità magistrale» sul triplice piano etico-religioso, umanistico-professionale e politico-sociale¹². Si tratta di una constatazione di rilievo, che mostra come il Gruppo pedagogico bresciano si fosse posto il problema della professionalizzazione dei maestri ben prima delle dinamiche emerse a livello internazionale nel secondo Novecento, connotate da modalità differenziate e non sempre dagli esiti pienamente elaborati¹³. Lungo tale direzione, la ricerca in corso potrebbe offrire anche possibili «percorsi di comprensione delle dimensioni nascoste della propria professione», promuovendo una maggiore consapevolezza del ruolo del docente nel passato per identificarne le caratteristiche ancora attive e in movimento, oltre che i processi ancora in atto, in nome di un'idea di professione connotata da una dinamicità interna¹⁴.

La scelta di video-registrare le interviste utilizzando la piattaforma Microsoft Teams©, e non semplicemente di registrarle con un magnetofono o di somministrarle nella forma dell'intervista scritta, nasce dal fatto che il video

testo sociale, culturale e familiare proviene? 2) Quali sono stati i principali motivi che l'hanno condotta a intraprendere la scelta di diventare maestro/a? 3) Quale percorso di studi secondari e universitari ha seguito e dove? 4) Quando è entrato/a di ruolo e qual è stata la sua prima sede scolastica di insegnamento? 5) Quando ha concluso il suo percorso professionale di insegnante e perché? 6) Quali, fra i corsi di aggiornamento e di formazione frequentati, hanno maggiormente contribuito alla sua professionalizzazione? 7) Ha affiancato all'attività professionale anche incarichi in ambito editoriale e/o associativo e/o di formazione di altri insegnanti? 8) Quando e per opera di chi ha conosciuto Alfredo Giunti e la realtà del Gruppo pedagogico di «Scuola Italiana Moderna»? 9) Quali sono state le ragioni che l'hanno spinto a collaborare con Alfredo Giunti? 10) Quanto e come la collaborazione con Alfredo Giunti ha influito sulle sue pratiche didattiche e educative quotidiane? 11) Quali funzioni attribuisce al libro di testo e che tipo di utilizzo ne ha fatto? 12) Quali sono state le principali sperimentazioni a cui ha partecipato? 13) Quali pratiche valutative ha adottato con gli allievi? 14) Come definirebbe la professionalità del maestro a partire da un episodio significativo tratto dalla sua esperienza? 15) Quale metafora/Quali metafore utilizzerebbe per descrivere la relazione fra maestro e allievo? 16) Quali suggerimenti vorrebbe offrire ai maestri di oggi e di domani?

¹¹ E. Becchi, M. Ferrari, *Professioni, professionisti, professionalizzare: storie di formazione*, in Ead. (eds.), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 12.

¹² E. Scaglia, *Marco Agosti. Tra educazione integrale e attivismo pedagogico*, Brescia, La Scuola, 2016, pp. 321-344.

¹³ Sul tema, si veda: L. Evans, *Professionalism, Professionality and the Development of Education Professionals*, «British Journal of Educational Studies», 56, 1, 2008, pp. 20-38.

¹⁴ Bandini, *Manifesto della Public History of Education*, cit., p. 64.

rappresenta uno strumento ideale per catturare “voci silenziose” come i gesti, gli sguardi, i movimenti, le espressioni del viso, insieme all’intonazione della voce, alle pause e ai silenzi, quali fattori fondamentali per guidare l’analisi e l’interpretazione dei dati raccolti¹⁵. In questo modo, è stato possibile far emergere testimonianze di professionalità “vissuta” nella loro natura pedagogica, simbolica e anche relazionale, consentendo di far convergere una pluralità di sguardi in una comune tensione meta-riflessiva che – secondo quanto evidenziato da Stefano Oliviero ed Emiliano Macinai in uno studio sugli educatori impegnati nei primi nidi d’infanzia toscani – è frutto dello sforzo etico di “dar voce” a percorsi biografici per promuovere la loro sussunzione in un più ampio processo pedagogico e culturale di recupero dei valori professionali che li hanno animati, facendoli così diventare protagonisti di una «storia collettiva»¹⁶.

Il ricorso, in uno studio di questo tipo, all’uso pubblico della storia ha offerto il vantaggio di aprire uno spazio di attenzione collettiva attorno alla figura del maestro e della maestra quale veicolo di innovazione pedagogico-didattica in una stagione di forte fermento della scuola elementare italiana e di «azione collettiva della Repubblica», come fu quella vissuta negli anni Settanta, quando a fronte della persistenza di un centralismo verticistico ancorato al passato, seppur attenuato da interventi volti ad una maggiore partecipazione sociale alla scuola come l’istituzione e il riordinamento degli organi collegiali (DPR 416/74), furono avviate esperienze di riforma “dall’interno”, per poter rispondere ai bisogni educativi e formativi di una società in repentino cambiamento¹⁷.

Gli insegnanti intervistati, sei dei quali sono passati successivamente al ruolo di direttore didattico/dirigente scolastico, furono del resto protagonisti di un “fare scuola” rinnovato, in cui la sperimentazione didattica quotidiana si intrecciò alla collaborazione editoriale e formativa alle diverse iniziative proposte da Alfredo Giunti presso la casa editrice La Scuola di Brescia e anche alla partecipazione alle attività promosse dall’Associazione Italiana Maestri Cattolici. L’apporto della *Public History* ha, pertanto, consentito di mettere maggiormente a fuoco il rapporto esistente fra la singola biografia magistrale e il più ampio processo di professionalizzazione degli insegnanti italiani nel

¹⁵ Paciaroni, *Memorie di scuola*, cit., p. 57.

¹⁶ E. Macinai, S. Oliviero, *Storie e memorie della prima generazione di educatrici ed educatori dei nidi in Toscana*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit., p. 164.

¹⁷ Si vedano le diverse interpretazioni offerte da: P. Fossati, *Dalla scuola del maestro di Vigevano alla scuola del lungo Sessantotto*, in M. Bacigalupi, P. Fossati, M. Martignone (eds.), *Il Sessantotto della scuola elementare*, Milano, Unicopli, 2018, pp. 11-33; G. Chiosso, *Il Sessantotto in Italia. Anti autoritarismo, utopia e rottura della tradizione*, «Nuova secondaria», 37, 8, 2020, pp. 26-35; C. Ghizzoni, *La conquista dell’istruzione e la scuola di massa*, in C. Ghizzoni, I. Mattioni, *Storia dell’educazione. Cultura, infanzia, scuola tra Otto e Novecento*, Bologna, il Mulino, 2023, pp. 287-295.

periodo storico preso in considerazione, contribuendo a far innestare lo studio condotto nella pratica di una storiografia scolastica attenta alla ricostruzione di inediti percorsi personali e interessata, secondo un'ottica puramente idiografica, a indagare il loro agire scolastico quotidiano come terreno di realizzazione degli ideali e delle prassi che li animarono, sulla scorta del principio pedagogico secondo il quale ogni singolo caso, nella sua originalità e irripetibilità, andrebbe riletto alla luce di quell'unità che sul piano ontologico inerisce ogni persona come intero¹⁸.

Si tratta di una scelta consapevole delle ricadute di indagini di questo tipo in termini di implementazione dell'attuale formazione iniziale e in servizio dei maestri sul piano dell'autoriflessione¹⁹, in vista della costruzione di un'identità professionale informata del lungo processo di elaborazione storico-sociale e delle «coordinate mobili della professione», ma anche dell'avanzata di nuove considerazioni di carattere epistemologico attorno allo studio della storia dell'educazione e della pedagogia nella formazione continua della professionalità docente²⁰. È interessante sottolineare quanto le implicazioni epistemologiche e metodologiche della *Public History* investano, innanzitutto, la consapevolezza critica con cui i processi di professionalizzazione hanno modificato la funzione docente e continuano a modificarla, attraverso un contributo riflessivo sul piano della prospettiva didattica e della crescita professionale, all'interno di un ben determinato contesto organizzativo²¹.

Due sono state le attenzioni di cui si è tenuto conto, fin dall'avvio della ricerca: una prima, di ordine storiografico, concerne il valore euristico delle fonti biografiche per un'analisi del passato nelle sue principali vicende e processualità, attraverso la categoria della «relazionalità»²²; una seconda, di ordine epistemologico, riguarda il riconoscimento della singolarità personale di ciascuno, quale realtà antropologica di natura caleidoscopica da cui partire per uno studio della teoria e un esercizio della pratica dell'educazione e/o della formazione, che si configurino secondo il significato etimologico della pedago-

¹⁸ G. Bertagna, *Introduzione. La pedagogia e le «scienze dell'educazione e/o della formazione»*. Per un paradigma epistemologico, in Id. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Roma, Studium, 2018, p. 57.

¹⁹ Risulta particolarmente euristica, per la pratica della *Public History of Education*, la categoria di «professionista riflessivo» introdotta da Donald A. Schön nel 1983 nel volume *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Si veda quanto discusso da: R. Conrad, *Public History as Reflective Practice. An Introduction*, «Public Historian», 28, 1, 2006, pp. 9-13.

²⁰ Bandini, *Public History of Education. A Brief Introduction*, cit., pp. 93-105.

²¹ P. Causarano, *Public History, identità professionale e riflessività degli educatori e degli insegnanti*, in G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, cit., pp. 65-93.

²² Si rimanda a: F. De Giorgi, *Biografia e storia dell'educazione. Un sintomo di crisi storiografica o una chance?*, «Pedagogia e Vita», 67, 3-4, 2009, pp. 207-216; G. Zago, *La biografia nella storiografia e nella storiografia dell'educazione. Linee evolutive di un rapporto complesso*, «Espacio, Tiempo y Educación», 1, 3, 2016, pp. 203-234.

gia come *agoghé* del *pâis*²³. In tale direzione, l'impiego della metodologia della storia orale è risultato come il più pertinente per la sua peculiare funzionalità nello studio delle dimensioni organizzativo-istituzionali e nel recupero delle memorie personali da indagare in merito a diversi ambiti, compresi quelli della «materialità educativa» e della «cultura scolastica»²⁴, con un forte livello di contestualizzazione storica²⁵. Come sottolineato da Lucia Paciaroni, le fonti orali rappresentano una delle sfide più attuali ed euristiche della storiografia educativa e scolastica, poiché consentono di far luce su quanto è accaduto realmente all'interno dell'aula scolastica, mettendo a tema la complessità dello studio della «scuola reale» in quanto «scuola vissuta», attraverso la ricostruzione delle pratiche didattiche e disciplinari, dei costumi educativi e della cultura scolastica nelle sue componenti cognitive, comportamentali e materiali. Poiché veicolano memorie scolastiche individuali, le fonti orali sono pertanto da considerarsi parte integrante del patrimonio immateriale storico-scolastico²⁶.

Primi risultati dell'analisi condotta

Nella ricerca qui presentata, l'analisi storico-educativa dei dati raccolti tramite l'intervista biografica semi-strutturata si è accompagnata ad un confronto serrato con fonti bibliografiche ed archivistiche messe a disposizione dai partecipanti, per poter suffragare ulteriormente i nuclei tematici comuni da cui si è partiti e concentrarsi, in questa sede, sulla scelta professionale, sulla pratica didattica sperimentale, sull'utilizzo del libro di testo, sulle prassi valutative e sul lascito "pedagogico" alle future generazioni, in termini di definizione di un profilo professionale ideale. Tale analisi si è anche posta il problema di indagare le dimensioni latenti del processo di professionalizzazione, ovvero quelle dimensioni "non dette" e "invisibili" costituite, per esempio, dal *modus* educativo adottato, dal ruolo assegnato all'ambiente, dal rapporto fra autorità dell'insegnante e libertà dei fanciulli, ecc.²⁷ Inoltre, ha tenuto conto anche dei

²³ Bertagna, *Introduzione. La pedagogia e le «scienze dell'educazione e/o della formazione»*, cit., pp. 25-60.

²⁴ Si rimanda, in particolare, agli studi di: A. Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998; M. Ferrari, M. Morandi, E. Platé, *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*, Bergamo, Junior, 2011.

²⁵ Barausse, «E non c'era mica la bic!». *Le fonti orali nel settore della ricerca storico-scolastica*, cit., p. 550.

²⁶ Paciaroni, *Memorie di scuola*, cit., pp. 9-10.

²⁷ E. Becchi, *Pedagogie latenti: una nota*, «Quaderni di didattica della scrittura», 2, 3, 2005, pp. 105-113. Sull'impiego della *Public History* per costruire percorsi di comprensione delle dimensioni nascoste della propria professione, si veda: Bandini, *Manifesto della Public History of Education*, cit., p. 45.

tre principali obiettivi pedagogici che dovrebbero caratterizzare una buona formazione degli insegnanti fin dai suoi esordi, come l'orientamento precoce per identificare e autenticare il prima possibile la presenza di una «vocazione magistrale», lo svolgimento di esperienze di «apprendistato formativo» sui problemi dell'insegnamento in diversi contesti (formali, non formali, informali) e l'avvio di un percorso di sviluppo professionale, volto a raggiungere livelli sempre più elevati di magisterialità²⁸.

Entrando nel merito dei primi risultati emersi, si evidenzia che per tutti gli insegnanti coinvolti la vocazione all'insegnamento «non è stata qualcosa di innato»²⁹, riprendendo un'espressione di Claudio, bensì l'esito di un progressivo processo di «coscientizzazione» del proprio ruolo, su cui hanno influito gli incontri e le relazioni via via intessute con persone significative, grazie alle quali – in un gioco di rispecchiamento reciproco – è stato possibile avviare processi di formazione personale, nel significato di “darsi una propria forma” e «poter mantenere un certo *imprinting* fino alla fine»³⁰, come affermato da Adriana.

L'impegno in oratorio, le ripetizioni per i bambini della scuola elementare, le prime supplenze hanno rappresentato un terreno fertile di maturazione di una scelta che, per la maggior parte degli interpellati, ha contribuito in maniera decisiva all'emancipazione da un contesto familiare e sociale di appartenenza popolare o, tutt'al più, piccolo-borghese. Nel caso di Francesco, si è trattato addirittura di «un vero e proprio riscatto dalla miseria»³¹. Decisive sono state anche le amicizie, come affermato da Vincenzo: «non avevo la vocazione o, forse, non sapevo di averla. Spuntò a seguito di un corso di formazione per futuri maestri al quale furono invitati gli studenti maschi dell'istituto magistrale che già frequentavo. Fu così che insieme ad Ottavio, mio compagno di scuola, a lungo amico per qualche anno ancora, affrontai l'esperienza formativa che l'Editrice La Scuola di Brescia ci offriva a Monteverde di Arco. Fu poi con lui che, a suo tempo, mi iscrissi alla facoltà di Magistero dell'Università di Bologna optando per il corso più breve, quello di Vigilanza Scolastica»³².

Il principale anello di congiunzione fra il processo personale di costruzione di una propria identità professionale e “la discesa in campo” nella realizzazione di esperienze di sperimentazione didattica nella scuola elementare va identificato nell'avvio, fin dai primi anni di insegnamento come “maestri unici” spesso in scuole pluriclasse, della pratica della ricerca come attività “di base”, in grado di congiungere esperienza e scienza, reale e ideale³³. I mae-

²⁸ Le tre condizioni sono state ricavate dalla lettura di: G. Bertagna, *La formazione iniziale dei docenti: una proposta epistemologica, lo scenario nazionale e i suoi problemi*, «Nuova secondaria ricerca», 36, 10, 2019, pp. 25-27.

²⁹ Tratto dall'intervista a Claudio Astolfi, tenutasi in data 20/07/2023.

³⁰ Tratto dall'intervista a Adriana Lafranconi, tenutasi in data 04/09/2023.

³¹ Tratto dall'intervista a Francesco Betti, tenutasi in data 04/09/2023.

³² Tratto dall'intervista a Vincenzo Zacchioli, tenutasi in data 28/11/2023.

³³ A. Giunti, *Verso l'interdisciplinarietà (3)*, «Scuola Italiana Moderna», 83, 16, 1974, p. 25.

stri intervistati si sono trovati coinvolti in un circolo virtuoso che, grazie alla guida di Alfredo Giunti – riconosciuto come maestro di grande personalità e forza culturale –, li ha visti direttamente protagonisti della promozione di un innovativo modello didattico di caratura nazionale, in grado di qualificare in modo organico e originale le proposte di «Scuola Italiana Moderna» e di differenziarle da quanto offerto in Italia in quel periodo storico da altre riviste “concorrenti” come «I diritti della scuola», «L’Educatore italiano», «La vita scolastica»³⁴. La predilezione per la didattica delle scienze – intendendo per “scienze” non soltanto le discipline scientifiche, ma anche quelle umanistiche, allorché epistemologicamente avvertite – e l’adozione del metodo empirico-sperimentale nella scuola per la fascia 6-11 anni hanno consentito, in diverso modo, a questi giovani maestri di dar vita e di perfezionare gradualmente tale modello didattico, con la pubblicazione dei rendiconti di alcune loro esperienze nella sezione *Didattica* di «Scuola Italiana Moderna» o nel sussidio bimestrale «Didattica di Base», ma anche, in alcuni casi, con la collaborazione nella stesura di libri di testo per la scuola elementare editi da La Scuola.

La costruzione di un rapporto personale, di fiducia e condivisione di intenti con Giunti è stato, di per sé, fondamentale nel sostenere l’intero percorso compiuto. Come rievocato da Mauro: «partimmo insieme dalla constatazione che “la realtà è la matrice della conoscenza”; poi affrontammo il “soggettivo” e l’“oggettivo” con tutta la serie di discussioni, di letture e di approfondimenti; fino ad arrivare alla scoperta che ogni disciplina doveva utilizzare una propria metodologia che si doveva conoscere. Un giorno Alfredo (ormai era diventato affettivamente tale) ci chiamò. Aveva una proposta da farci: voleva affidarci la stesura mensile della didattica di una classe che sarebbe stata poi pubblicata sulla rivista... A casa, fu tutto un lavorio fra di noi: tu potresti fare questo – e tu quest’altro – e poi c’è ancora da pensare... Giunti ci seguiva a distanza: suggeriva, correggeva, tirava le orecchie. Oppure ci invitava a passare una domenica di lavoro a Brescia dove ci precipitavamo. Oltre a noi, lui pensava però anche ai corsi di aggiornamento a livello nazionale. E noi dovevamo essere pronti a dargli una buona mano»³⁵.

L’operazione culturale a cui hanno partecipato gli insegnanti interpellati, o meglio – come messo in evidenza da Adriana – l’«impresa educativa»³⁶ di cui si sono sentiti parte integrante, ha rappresentato una risposta strutturata e, in sé, sistematica sul duplice piano teorico-epistemologico e pratico-poietico al rischio di «scivolare nell’irrazionalismo imperante che, a livello scolastico, si traduceva nel predominio di una didattica dell’occasionalità, dello spontaneismo permissivo anti-repressivo e dell’approssimazione incolta spacciata per

³⁴ G. Bertagna, *La didattica della ricerca. Un patrimonio da riscoprire*, in A. Giunti, *La scuola come centro di ricerca*, riediz., Brescia, La Scuola, 2012, p. 12.

³⁵ Tratto dall’intervista a Mauro Mignardi, tenutasi in data 02/10/2023.

³⁶ Tratto dall’intervista a Adriana Lafranconi, tenutasi in data 04/09/2023.

controcultura rivoluzionaria»³⁷. La concretezza della didattica scolastica quotidiana ha costituito, per questi giovani maestri, il migliore terreno di messa alla prova, come confermato da Enrico: «la Scuola come Centro di Ricerca mi rivelò, nella pratica d'aula quasi ancor prima che in teoria, la chiave di soluzione. Era il contenuto dell'insegnamento: questi "materiali culturali" non dovevano essere considerati delle materie, blocchi di un sapere fatto e codificato, ma delle discipline, cioè dei punti di vista da cui osservare il mondo nonché dei procedurali, degli approcci metodologici alla conoscenza»³⁸.

Tutto ciò è stato possibile perché Alfredo Giunti, al pari di quanto effettuato una trentina di anni prima dal suo *magister* Marco Agosti con la pedagogia di Giuseppe Lombardo Radice e di Friedrich Förster, ha ri-assunto e si è ri-appropriato, in prima persona, di alcuni assi portanti dell'epistemologia e della metodologia di filosofi come Moritz Schlick, Karl Popper, Thomas Kuhn, ma anche di Jean Piaget epistemologo e di Evandro Agazzi, per promuovere nelle quotidiane attività di insegnamento-apprendimento una rigorosa coscienza scientifica nei più piccoli, contro le concezioni diffuse nella stagione a cavallo fra il '68 e il post '68 di una scienza ridotta a narrazione mitica o a costruzione sociale, al centro delle pratiche spontaneistiche promosse dalle cosiddette "scuole alternative". Lungo tale scia si spiega perché tutti i maestri sperimentatori intervistati, rimanendo coerenti con la sua proposta, non hanno sostenuto posizioni a favore dell'abolizione del libro di testo, o dell'adozione alternativa, ma hanno continuato ad avvalersi dei libri di testo (libri di lettura e sussidiari) come ausili per l'«integrazione culturale»³⁹, allo scopo di garantire, come precisato da Paolo, a tutti i bambini e a tutte le bambine un «minimo comune denominatore di obiettivi e contenuti della formazione di base», a partire dal quale attivare sistematiche attività di ricerca in grado di avvalersi, nella fase di sintesi e di formalizzazione in termini di pensiero riflesso delle esperienze svolte, dei contributi offerti anche dai volumi conservati nella bibliotechina di classe e da altri testi messi a disposizione dall'insegnante stesso. Sempre Paolo ha sottolineato come questa decisione di non contestare l'uso del libro di testo, al centro invece delle discussioni dei maestri del Movimento di Cooperazione Educativa, abbia dovuto fare i conti con il fatto che la Scuola come Centro di Ricerca «viveva all'ombra di una casa editrice, che aveva esigenze di sopravvivenza vendendo libri»⁴⁰.

Il medesimo atteggiamento è stato mantenuto anche rispetto alle pratiche valutative: consapevoli dei limiti del voto numerico e del dispositivo della pa-

³⁷ Bertagna, *La didattica della ricerca*, cit., p. 17.

³⁸ Tratto dall'intervista ad Enrico Salati, tenutasi in data 10/08/2023.

³⁹ In linea con quanto sviluppato da: A. Giunti, *Verso l'interdisciplinarietà*, «Scuola Italiana Moderna», 83, 7, 1973, pp. 21-22.

⁴⁰ Entrambi gli stralci sono stati tratti dall'intervista a Paolo Calidoni, tenutasi in data 13/08/2023.

gella, i maestri intervistati non li hanno rifiutati, bensì li hanno affiancati alla formulazione di valutazioni di tipo qualitativo e discorsivo, da condividere con i genitori durante i colloqui periodici, per spiegare l'evoluzione dei processi di apprendimento del loro figlio/figlia nel corso del tempo. Come rievocato da Umberto, in un'ottica di promozione della persona umana, «si cercava di individuare i punti di partenza e prevedere quelli di arrivo possibili; analizzare le difficoltà e studiare i modi di superarle; registrare regolarmente le informazioni relativamente alle strategie pianificate e agli esiti relativi; sintetizzare dati e informazioni ai genitori durante incontri individuali sia per quanto riguardava i progressi degli alunni sia per quanto concerneva le strategie messe in atto dalla scuola per superare le difficoltà»⁴¹.

Risulta interessante, infine, richiamare il "lascito pedagogico" offerto dagli ex insegnanti interpellati ai maestri di oggi e di domani. Nel caso di Rosangela, coincide con la raccomandazione di affrontare la sfida culturale dell'innovazione pedagogico-didattica nella scuola non in maniera solitaria, ma attraverso un lavoro di squadra, come lei stessa aveva avuto modo di esperire agli inizi della sua carriera professionale: «consiglio sempre l'adesione ad associazioni professionali, o la partecipazione a gruppi di ricerca perché può essere un valido aiuto a sentirsi meno soli di fronte alle inevitabili difficoltà o frustrazioni che si possono incontrare sul cammino professionale, a condividere esperienze, ma anche ad alimentare la voglia di ricercare, di sperimentare, di farsi promotori di innovazione, anziché, come spesso accade, limitarsi a rincorrere l'innovazione, quando non a subirla passivamente e con rassegnazione»⁴².

Conclusioni

Sulla scorta di questi primi riscontri, si prefigura come possibile futuro sviluppo di tale ricerca l'impiego delle biografie magistrali raccolte – in cui si intravede, controtuce, la persistenza dell'idealtipo lombardiano del «maestro del popolo» e «maestro di bambini»⁴³ – all'interno di un percorso didattico laboratoriale⁴⁴, condiviso fra gli insegnamenti di Storia della pedagogia delle scuole dell'infanzia e primaria e di Pedagogia della scuola presso il corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria dell'Università degli Studi di Bergamo, allo scopo di promuovere negli attuali allievi maestri

⁴¹ Tratto dall'intervista a Umberto Savini, tenutasi in data 27/07/2023.

⁴² Tratto dall'intervista a Rosangela Cuniberti, tenutasi in data 12/08/2023.

⁴³ G. Lombardo Radice, *Accanto ai maestri. Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Torino, Paravia, 1925, p. 253.

⁴⁴ Fra le esperienze italiane, si richiama quanto descritto da: F.D. Pizzigoni, *Innovare la didattica universitaria: l'esperienza del laboratorio di storia dell'educazione e della letteratura per l'infanzia dell'Università di Torino*, «Form@re», 18, 1, 2018, pp. 302-310.

alcuni primi processi di riflessività attorno alla propria scelta professionale potendosi confrontare con originali «culture professionali» maturate nel passato. Inoltre, il materiale documentale verrà valorizzato come «patrimonio storico-educativo immateriale»⁴⁵, grazie alla sua pubblicazione in un'apposita sezione del sito web del CQIIA (Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica e dell'Apprendimento) dell'Università degli Studi di Bergamo dedicata all'archivio *Memoria ed educazione*, e all'impiego in apposite attività di Public Engagement, consapevoli della dimensione partecipativa dei processi di disseminazione dei saperi legati alla terza missione universitaria e del «robusto versante applicativo» della *Public History* rivolto ad un pubblico non specialistico⁴⁶. Infine, al termine della ricerca verrà pubblicato un volume monografico finalizzato a gettare nuova luce sulla storiografia scolastica italiana relativa alla stagione degli anni Settanta, ricostruita attraverso le «voci» di alcuni protagonisti della scuola del tempo, per lo più sconosciuti.

Si tratta di scelte d'azione, che intendono rispondere alle sollecitazioni formulate, rispettivamente, da Serge Noiret⁴⁷ e da Maurizio Ridolfi⁴⁸, circa la pratica della *Public History* come campo interdisciplinare e globale, in grado di collegare il «fare storia» pubblica con il «fare storia» accademica, senza cadere in forme di uso o abuso della storia pubblica a scopi politici, o di mancata riflessione critica attorno al rapporto fra l'uso pubblico della storia e la funzione sociale del passato, consapevoli della responsabilità civile e culturale implicata, ma anche delle conseguenze sul piano epistemologico e metodologico. In questo modo, risulterebbe più agevole realizzare una «storia dal basso», sostanziata da un paradigma in grado di rispondere, meglio di altri, al diffuso bisogno sociale e educativo di saperi storici, riconoscendo sia l'utilità delle storie e delle memorie scolastiche individuali per la maturazione di un più

⁴⁵ La categoria di «patrimonio storico-educativo immateriale» è stata introdotta sulla scorta della definizione di «patrimonio culturale immateriale» formulata nel 2003 dall'UNESCO (cfr. C. Yanes-Cabrera, *El patrimonio educativo intangible: un recurso emergente en la museología educativa*, «Cadernos de história da educação», 6, 2007, pp. 71-85). Per una discussione più ampia riferita al nostro Paese, si rimanda a: J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano*, in J. Meda, A.M. Badanelli (eds.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en Espana: balance y perspectivas*, Macerata, eum, 2013, pp. 167-200.

⁴⁶ L. Bertucelli, *La Public History in Italia. Metodologia, pratiche, obiettivi*, in P. Bertella Farnetti, L. Bertucelli, A. Botti (eds.), *Public History. Discussioni e pratiche*, Milano, Mimesis, 2017, p. 77. Sull'università e la scuola come «luoghi chiave» per la pratica della *Public History*, in quanto contesti di elaborazione di un sapere ai massimi livelli scientifici e di sua trasmissione formale, si veda anche: L. Tomassini, R. Biscioni, *Antecedenti, origini e tratti caratterizzanti della Public History*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit., pp. 3-23.

⁴⁷ S. Noiret, *La Public History, una disciplina?*, «Memoria e Ricerca», 37, 2011, pp. 9-35.

⁴⁸ M. Ridolfi, *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente*, Pacini Editore, Ospedaletto-Pisa, Pacini editore, 2017, pp. 9-26.

consapevole profilo professionale degli insegnanti, sia l'apporto "fondativo" dato dai territori e dalle comunità in cui hanno preso vita quelle stesse storie⁴⁹.

Bibliografia

- Bacigalupi M., Fossati P., Martignone M. (eds.), *Il Sessantotto della scuola elementare*, Milano, Unicopli, 2018.
- Becchi E., Ferrari M. (eds.), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli, 2009.
- Becchi E., *Pedagogie latenti: una nota*, «Quaderni di didattica della scrittura», 2, 3, 2005, pp. 105-113.
- Bertella Farnetti P., Bertucelli L., Botti A. (eds.), *Public History. Discussioni e pratiche*, Milano, Mimesis, 2017.
- Chervel A., *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998.
- Chiosso G., *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, Brescia, La Scuola, 1983.
- Di Biasio S., Silvestri L. (eds.), *Maestre e maestri della ricostruzione. Una nuova scuola nell'Italia tra dopoguerra e boom economico*, Milano, Mondadori, 2024.
- Escolano Benito A., Hernández Díaz J.M., *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educacion deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002.
- Evans L., *Professionalism, Professionalism and the Development of Education Professionals*, «British Journal of Educational Studies», 56, 1, 2008, pp. 20-38.
- Ferrari M., Morandi M., Platé E., *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*, Bergamo, Junior, 2011.
- Giunti A., *La scuola come centro di ricerca*, riediz., Brescia, La Scuola, 2012.
- Giunti A., *Verso l'interdisciplinarietà*, «Scuola Italiana Moderna», 83, 7, 1973, pp. 21-22.
- Lombardo Radice G., *Accanto ai maestri. Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Torino, Paravia, 1925.
- Noiret S., *La Public History, una disciplina?*, «Memoria e Ricerca», 37, 2011, pp. 9-35.
- Pizzigoni F.D., *Innovare la didattica universitaria: l'esperienza del laboratorio di storia dell'educazione e della letteratura per l'infanzia dell'Università di Torino*, «Form@re», 18, 1, 2018, pp. 302-310.
- Ridolfi M., *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente*, Pacini Editore, Ospedaletto-Pisa, Pacini editore, 2017.
- Scaglia E., *Marco Agosti. Tra educazione integrale e attivismo pedagogico*, Brescia, La Scuola, 2016.
- Yanes-Cabrera C., Meda J., Viñao A. (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017.
- Zago G., *La biografia nella storiografia e nella storiografia dell'educazione. Linee evolutive di un rapporto complesso*, «Espacio, Tiempo y Educación», 1, 3, 2016, pp. 203-234.

⁴⁹ Macinai, Oliviero, *Storie e memorie della prima generazione di educatrici ed educatori dei nidi in Toscana*, cit., p. 160.

