

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 riaffiatare 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.