

*SAGGI – ESSAYS*

DALLA STORIA DEL NOVECENTO ALLA  
CO-PROGETTAZIONE IN CLASSE.  
COSTRUIRE PERCORSI EDUCATIVI E DIDATTICI TRA  
SCUOLA, UNIVERSITÀ E TERRITORIO

FROM TWENTIETH CENTURY HISTORY  
TO CO-PLANNING IN CLASS.  
BUILDING EDUCATIONAL AND TEACHING PATHS  
BETWEEN SCHOOL, UNIVERSITY AND TERRITORY

*Stefano Oliviero (Università di Firenze),*  
*Luca Bravi (Università di Firenze)\**

Il saggio intende descrivere i fondamenti epistemologici e gli aspetti metodologici che sono alla base dell'attività di formazione degli insegnanti di ogni ordine e grado che è stata costruita attraverso la co-progettazione di percorsi educativi e didattici tra scuola, università e territorio. L'obiettivo è quello di elaborare, attraverso memorie individuali, di comunità e pubbliche (in particolare del Novecento), percorsi rivolti alla democrazia e ai processi inclusivi, in linea con quanto stabilito dalla Legge n. 92 del 2019 che ha introdotto in tutte le scuole italiane l'insegnamento trasversale di Educazione Civica. La co-progettazione coinvolge differenti attori, primi fra tutti gli insegnanti, e privilegia l'approccio storico-educativo al fine di educare alla cittadinanza e fornire ai docenti strumenti utili alla formazione dei cittadini (a cominciare dai loro studenti/esse) nel rispetto dei principi di uguaglianza e di rispetto della diversità sanciti dalla Costituzione della Repubblica Italiana.

\* I paragrafi 1 e 2 sono da attribuire a Stefano Oliviero, i paragrafi 3, 4 e 5 a Luca Bravi.

The essay aims to describe the epistemological foundations and methodological aspects that underlie the activity that has been built through the co-planning of educational and didactic paths between school, university and territory. The aim is to elaborate, through Individual, Community and Public Memories (particularly of the 20th century), paths aimed at democracy and inclusive processes, in accordance with the provisions of Law no. 92 of 2019 that introduced in all Italian schools the transversal teaching of Civic Education. The co-design involves different actors, first and foremost the teachers, and privileges the historical-educational approach in order to educate citizenship and provide teachers with useful tools for the training of citizens (starting with their students) in compliance with the principles of equality and respect for diversity enshrined in the Constitution of the Italian Republic.

### *1. Costruire percorsi e formare insegnanti: fra Public History e educazione civica*

Il percorso di formazione per insegnanti di cui parleremo in queste pagine si inserisce in una più generale attività di Terza Missione avviata, dopo alcune precedenti esperienze esplorative, in modo strutturato nell'a.a. 2020/21 da chi scrive, insieme ad altri colleghi e collaboratori del Dipartimento Forlilpsi dell'Università di Firenze, al fine di trovare una sinergia virtuosa fra Università, Scuola e territorio orientata alla co-progettazione di percorsi educativi e didattici da attivare in alcune scuole della Toscana nell'ambito dell'educazione civica (Bravi e Oliviero, 2024; Oliviero, 2022a; 2022b; Oliviero & Di Rosa, 2023).

L'attività coinvolge e ha coinvolto finora diversi istituti comprensivi e scuole secondarie della regione fra cui l'I.C. di Signa, l'I.C. 3 di Sesto Fiorentino, il Liceo Scientifico "Guido Castelnuovo" di Firenze, l'ITS "MARCHI-FORTI" di Montevarchi (Arezzo) e l'I.C. Ilio Micheloni di Lammari e Marlia (Lucca).

La formazione prevede alcuni incontri formativi trasversali comuni a tutti i docenti di ogni ordine e grado, incontri poi affiancati da altrettante occasioni di confronto e di lavoro organizzativo e

laboratoriale con le singole scuole (o le singole classi) per costruire materialmente il percorso educativo e didattico articolato nell'attività curricolare, ma che generalmente prevede una serie di uscite sul territorio e un evento di restituzione finale per la comunità.

La formazione trasversale coinvolge i docenti di tutte le scuole organiche alle attività di co-progettazione, ma è aperta anche ad altri docenti che sperimentano alcune delle proposte in aula pur senza aderire formalmente.

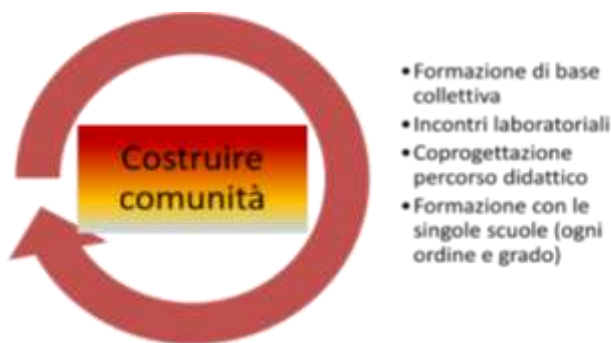


Figura n. 1. Le fasi della formazione

In estrema sintesi i percorsi e la formazione per i docenti muovono sempre da un lavoro sulle memorie individuali, collettive e pubbliche (soprattutto del Novecento) di un determinato territorio per promuovere la democrazia e favorire processi inclusivi. La progettazione condivisa coinvolge infatti vari attori, in particolare gli insegnanti, e adotta un approccio storico-educativo per educare alla cittadinanza, fornendo agli insegnanti strumenti utili per formare i cittadini di domani, nel rispetto dei principi di uguaglianza e diversità sanciti dalla Costituzione italiana. Se la pedagogia è una scienza con vocazione pratica può esserlo anche la storia della pedagogia.

Un'attività, dunque, come vedremo meglio più avanti, perfettamente in linea con la Legge n. 92 del 2019 che ha introdotto l'insegnamento trasversale di Educazione Civica in tutte le scuole italiane<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Per i riferimenti normativi sulla Legge n. 92 cfr. [https://www.istruzione.it/educazione\\_civica/index.html#](https://www.istruzione.it/educazione_civica/index.html#) [10/10/2024].

I temi intorno a cui abbiamo costruito i percorsi, che hanno trovato un riflesso negli incontri formativi con gli insegnanti, sono andati dalle memorie degli oggetti a quelle dei luoghi e dalle memorie di lavoro a quelle di scuola e educative. La dimensione del racconto, delle storie di vita e delle relazioni intergenerazionali è stata poi altrettanto centrale nella formazione dei docenti e pure nell'attività didattica da loro poi proposta agli studenti, in modo da attivare processi di condivisione delle identità e promuovere la diversità come un diritto costituzionale.

La costruzione delle comunità locali attraverso la condivisione delle memorie rappresenta il fulcro dell'intera azione formativa e della progettazione degli interventi didattici e educativi con i singoli istituti scolastici con il fine ultimo di promuovere una scuola autenticamente democratica e cooperativa, antitetica a quel modello competitivo ormai imperante da diversi anni (Demetrio, 1999; Di Pasquale, 2019; Halbwachs, 2024; Meda, 2021; Oliviero, 2021).

L'approccio che proponiamo si avvale principalmente dei fondamenti e delle suggestioni offerte dalla discussione epistemologica sull'educazione al patrimonio e sulla *Public History of Education* (Bandini, 2023; Bandini & Oliviero, 2019).

La *Public History of Education*, come ambito di ricerca e pure come approccio, ha infatti il suo fondamento nella sinergia fra le identità culturali territoriali e la loro storia e memoria. La PHE stimola perciò i processi di costruzione e di consolidamento delle comunità locali perché avvia processi di condivisione e di partecipazione proprio grazie a specifici percorsi educativi che trovano nella scuola un interlocutore privilegiato (Bandini, Bianchini, Borruso, Brunelli & Oliviero, 2022). Un approccio, dunque, che si avvale anche dell'educazione al Patrimonio nella sua accezione, a mano a mano consolidata specialmente dopo la convenzione di Faro, di cultura materiale e immateriale espressa, condivisa e riconosciuta da una comunità nel tempo e nello spazio (Di Capua, 2021).

È essenziale però ricordare che i percorsi che abbiamo avviato sono saldamente inseriti nella Terza Missione universitaria, di recente decisamente orientata in molti Atenei a intrecciare la “valo-

rizzazione delle conoscenze” sul territorio con la didattica e la ricerca. Terza Missione che, peraltro, nell’attuale esercizio per la Valutazione della Qualità della Ricerca 2020-2024 (VQR 2020-2024) sembra particolarmente integrata con alcuni degli elementi caratterizzanti della *Public History* e dell’educazione al patrimonio.

Nel Bando dell’ottobre del 2023, all’articolo 9, relativo appunto alla valorizzazione delle conoscenze (Terza Missione/Impatto Sociale), fra le tematiche da attribuire ai casi di studio da valutare compaiono infatti la «produzione, gestione e valorizzazione di beni artistici e culturali», l’«apprendimento permanente e didattica aperta», la «produzione di beni pubblici di natura sociale, educativa e politiche per l’inclusione» e i «progetti di sviluppo territoriale, infrastrutturale e di rigenerazione urbana». Per quanto riguarda invece il *Public Engagement*, il Bando (sempre all’articolo 9) individua come campi di azione, fra gli altri, la divulgazione scientifica e multimediale e le «iniziative di coinvolgimento proattivo dei cittadini nella ricerca e/o nell’innovazione anche per favorire la disseminazione e l’implementazione dei risultati della ricerca e dell’innovazione nella società e ridurre disuguaglianze e discriminazioni», nonché alle attività di coinvolgimento e interazione con il mondo della scuola<sup>2</sup>.

Costruire percorsi educativi e didattici di *Public History* fra scuola, università e territorio nell’ambito della nuova educazione civica ci è sembrato insomma una scelta quasi obbligata.

La *Public History of Education* contribuisce infatti a vivacizzare e a dare sostanza al rapporto tra scuola e territorio nell’ambito dell’educazione civica, in quanto fa della storia uno strumento di ricerca per esplorare il rapporto tra natura e cultura, e tra memorie, oggetti e luoghi del territorio. La PHE incoraggia quindi l’elaborazione di nuove chiavi interpretative dell’attualità.

L’educazione civica trae perciò un vantaggio dalla storia dell’educazione sia come sapere disciplinare che come guida per orientare l’azione educativa, e per intrecciare scuola e territorio (Martinelli & Oliviero, 2021).

<sup>2</sup> Bando Valutazione della Qualità della Ricerca 2020-2024 (VQR 2020-2024). Disponibile in: [www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/10/Bando-VQR-2020-2024\\_31ottobre.pdf](http://www.anvur.it/wp-content/uploads/2023/10/Bando-VQR-2020-2024_31ottobre.pdf) [10/10/2024], p. 18.

La sinergia fra scuola e territorio e fra scuola e patrimonio peraltro è ormai un elemento strutturale della scuola italiana, sinergia il cui cammino ha preso il via da almeno 50 anni e di cui, solo per dare il riferimento più recente, possiamo trovare una traccia evidente anche nelle *Indicazioni Nazionali per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo dell'istruzione* in un passaggio di particolare efficacia proprio relativo alla nuova cittadinanza “unitaria e plurale” per educare alla quale:

una via privilegiata è proprio la conoscenza e la trasmissione delle nostre tradizioni e memorie nazionali: non si possono realizzare appieno le possibilità del presente senza una profonda memoria e condivisione delle radici storiche. A tal fine sarà indispensabile una piena valorizzazione dei beni culturali presenti sul territorio nazionale, proprio per arricchire l'esperienza quotidiana dello studente con culture materiali, espressioni artistiche, idee, valori che sono il lascito vitale di altri tempi e di altri luoghi<sup>3</sup>.

La Legge n. 92 del 2019, come accennato, rilancia con forza questa prospettiva e apre a nuovi orizzonti.



Figura n. 2. La sinergia fra scuola, territorio e patrimonio

<sup>3</sup> Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma, 2012. Disponibile in: [www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf](http://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf) [10/102024], pp. 6-7.

## 2. L'educazione civica fra realtà e narrazione

L'introduzione dell'educazione civica, con la legge n. 92 del 2019, come disciplina trasversale prevista per un minimo di 33 ore annuali “del monte orario obbligatorio previsto dagli ordinamenti vigenti” dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria superiore ha senza dubbio offerto una ricca occasione di discussione fra gli addetti ai lavori e gli studenti, ma pure fra i loro vari interlocutori come le famiglie, le associazioni, gli enti locali, etc.

L'indicazione esplicita, contenuta nei principi di base della legge, a formare cittadini responsabili e attivi e non solo individui attenti alle regole, delinea infatti con chiarezza e da subito il carattere partecipativo della disciplina che presuppone quindi un adeguato orientamento didattico dell'intero impianto curricolare (o almeno per le 33 ore) che escluda un ruolo e un atteggiamento passivo degli studenti<sup>4</sup>.

Inoltre la visione tendenzialmente sistemica attraverso la quale leggere il mondo proposta dalla legge n. 92 e i temi che il testo normativo suggerisce di adottare come oggetto della disciplina, fra cui la Costituzione, lo sviluppo sostenibile e il processo di digitalizzazione, hanno poi introdotto una certa vivacità fra i banchi di scuola e soprattutto hanno favorito una più generale apertura a un approccio interdisciplinare di tutta la didattica curricolare, nonché hanno incoraggiato il rinnovamento della ricerca di un dialogo efficace fra scuola e territorio.

Apertura e approccio poi confermati e rilanciati nelle linee guida emanate nel 2020 le quali hanno organizzato la disciplina su tre assi, Costituzione, educazione allo sviluppo sostenibile e cittadinanza digitale, indicando di fatto l'adozione dell'Agenda 2030 come orizzonte verso cui tendere. Orizzonte, tuttavia, sempre regolato dai principi della Costituzione repubblicana e arricchito dal

<sup>4</sup> Per un primo quadro sull'iter parlamentare e sull'attuazione della legge n. 92 cfr. il prezioso report prodotto di recente nell'ambito del *Prin Global Civic Education. Transforming global citizenship education into practice through civic education* (GloCivEd) e pubblicato il 28 ottobre 2024: [https://unescochairgcd.it/wp-content/uploads/2024/10/Report-WP3-A2.-D3.4\\_-1.pdf](https://unescochairgcd.it/wp-content/uploads/2024/10/Report-WP3-A2.-D3.4_-1.pdf) [11/12/2024].

confronto con i bisogni emergenti dai processi di digitalizzazione. L'accento sulla Agenda 2030 peraltro evidenzia il suggerimento a incoraggiare le studentesse e gli studenti a prediligere una lettura sistemica della realtà, postura cui abbiamo già fatto cenno e che, come è noto, rappresenta l'elemento fondante e intrinseco dell'Agenda (Crescenza & Stillo, 2024).

A giudicare però dai curricula verticali di molte scuole e di altrettanti istituti, le sollecitazioni potenziali contenute tanto nella legge quanto nelle linee guida non sempre sono state accolte nel loro insieme, per privilegiare invece scelte settoriali limitate allo sviluppo di alcuni temi o comunque circoscritti in precisi ambiti disciplinari: l'educazione stradale, l'educazione ambientale, il bullismo. Una riflessione, la nostra, che nasce, va detto, da uno sguardo necessariamente empirico e acerbo, l'unico possibile in assenza di uno studio sistematico delle esperienze attivate negli ultimi tre anni scolastici.

D'altro canto, il passaggio ad una autentica trasversalità e interdisciplinarietà non può che essere graduale e lento.

Nel dibattito pubblico nato intorno alla nuova materia non è infatti difficile riscontrare un'idea, magari sottintesa, di educazione civica sostanzialmente ridotta alle corrette norme comportamentali da tenere anzitutto a scuola e poi nella società, un'idea di disciplina, insomma, concentrata sullo sviluppo della capacità di conoscere e seguire le regole del vivere civile.

In altri casi, sempre nel dibattito pubblico, sembra talvolta invece implicito il riferimento a un immaginario che rimanda a quella educazione civica introdotta da Aldo Moro nel 1958, conosciuta da molti italiani nella loro personale esperienza scolastica. Una attività didattica, più che una disciplina, prevista appunto con il DPR n. 585 del 13 giugno 1958 per due ore mensili all'interno dell'insegnamento della storia nelle scuole secondarie inferiori e superiori, con il compito di creare rapporti di "mutua collaborazione" tra "Scuola e Vita" e che in estrema sintesi significava introdurre fra gli studenti i diritti e di doveri del cittadino e finiva spesso per avere un ruolo

accessorio<sup>5</sup>. In altre parole, dunque l'iniziativa del 1958, al di là delle lodevoli intenzioni con cui fu lanciata e del suo eventuale successo, aveva chiaramente un profilo differente dalla attuale disciplina trasversale, come peraltro è piuttosto ovvio.

L'Italia, ma anche il mondo, della fine degli anni Cinquanta erano infatti ben differenti dai nostri giorni. L'educazione allo sviluppo sostenibile, ad esempio, era un concetto ancora lontano da poter essere immaginato o comunque per esser integrato nella agenda politica internazionale (Giovannini, 2018). Il nostro Paese invece negli anni Cinquanta stava di fatto ancora costruendo i capisaldi della Repubblica democratica e cercando di applicare i principi base della Costituzione. Principi, infatti, solo lentamente e parzialmente applicati nei dispositivi di legge negli anni successivi. Basti pensare, per rimanere nell'ambito scolastico, all'articolo 34 il cui dettato ha trovato forma nel 1962 con l'istituzione della scuola media statale il cui cammino legislativo si è comunque compiuto del tutto solo nel 1977 (Oliviero, 2022a; 2022b).

In ogni caso negli anni successivi l'educazione civica fu via via parzialmente aggiornata senza tuttavia emanciparsi da quel carattere accessorio cui abbiamo fatto cenno, come ad esempio con i programmi per la scuola media del 1979 e in qualche modo con i programmi del 1985 per le scuole elementari<sup>6</sup>. Assunse poi un taglio più trasversale, ma dai contorni poco definiti, nelle indicazioni sulla convivenza civile e la Costituzione inserite nella legge n. 53 del 2003<sup>7</sup>, che dettava le norme generali sull'istruzione, per esser quindi successivamente ripensata nell'ambito delle competenze su

<sup>5</sup> Per il testo cfr. [www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1958/06/17/058U0585/sg/10/10/2024](http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1958/06/17/058U0585/sg/10/10/2024)].

<sup>6</sup> D.P.R. 6 febbraio 1979, n. 50 *Nuovi programmi di insegnamento di religione nella scuola media*. Disponibile in: [https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie\\_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1979-02-20&atto.codiceRedazionale=079U0050&elenco30giorni=false](https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1979-02-20&atto.codiceRedazionale=079U0050&elenco30giorni=false) [10/10/2024].

<sup>7</sup> Legge 28 marzo 2003, n. 53. *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*. Disponibile in: [https://presidenza.governo.it/USRI/confessioni/norme/legge\\_53\\_2003.pdf](https://presidenza.governo.it/USRI/confessioni/norme/legge_53_2003.pdf) [10/10/2024].

Cittadinanza e Costituzione previste per il primo e il secondo ciclo di istruzione dalla Legge n. 169 del 30 ottobre 2008, competenze articolate in cinque filoni: educazione ambientale, educazione stradale, educazione sanitaria, educazione alimentare e Costituzione italiana<sup>8</sup>. Una scelta che comunque non fu affatto sufficiente a farle prendere il volo.

In definitiva, rispetto al passato, l'attuale impostazione prevista dalla legge 92 permette invece all'educazione civica di sviluppare radici più solide nel sistema scolastico e appunto di guardare a ben più ampi orizzonti (Michelini, 2020).

I percorsi di co-progettazione attivati dal nostro gruppo di ricerca con alcune scuole della Toscana a partire dal 2020 hanno poggiato proprio sul carattere interdisciplinare dell'educazione civica e sul dialogo fra la Costituzione, la tutela e lo sviluppo dell'ambiente, del territorio e del patrimonio.

Tuttavia, il 7 settembre del 2024, come è noto, il Ministero dell'istruzione e del merito ha emanato nuove Linee guida per certi cervi contrastanti con il documento precedente, ovvero le Linee guida del 2020, e che hanno fatto discutere non poco fin dalle prime anticipazioni filtrate nel corso dell'estate.

Le nuove linee guida insistono particolarmente sull'identità nazionale e su quegli aspetti della Costituzione che valorizzano l'individuo prima della collettività, mentre sul piano dello sviluppo sostenibile mettono l'accento sull'educazione ambientale e finanziaria per trascurare invece lo sguardo sistemico proposto dalla stessa legge n. 92 e dalla letteratura scientifica.

Al di là della analisi più approfondite che potremmo fare sulle nuove linee guida, che per di più andranno viste anche alla prova dei fatti, per i percorsi di cui parliamo in queste pagine riteniamo che possano esserci gli estremi per andare in continuità senza ne-

<sup>8</sup> Legge 30 ottobre 2008, n. 169. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università.*

Disponibile in: <https://www.mim.gov.it/documents/20182/51052/Legge+169+del+30+ottobre+2008.pdf/47ca8361-351c-46a8-b581-7496453a8651?version=1.0&t=1477565101945> [10/10/2024].

cessariamente trovare ostacoli insormontabili nel dettato ministeriale. Tutto sommato, infatti, nonostante gli evidenti elementi critici evidenziati anche dal Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione e che potrebbero in parte contrastare con la nostra proposta, le linee guida mantengono come stella polare la Costituzione, la quale nella sua complessità e insieme alla legge del 2019 garantisce un valido supporto alla nostra proposta anche per l'attuale e i futuri anni scolastici<sup>9</sup>.

Quest'anno accademico la formazione degli insegnanti e la costruzione dei percorsi è impostata sui paesaggi della memoria.

### *3. Per una pedagogia del riconoscimento*

È importante chiarire il motivo per il quale la co-progettazione con gli insegnanti, elaborata dal gruppo di ricercatori del Dipartimento Forlilpsi dell'Università Firenze, è stata fortemente indirizzata verso la riscoperta e la narrazione di memorie collettive. Da questo punto di vista, le nuove linee guida, come già ricordato, insistono su aspetti legati all'individuo e alle identità nazionali, un approccio che pare richiamarsi a concetti comunitari strettamente rinchiusi nei confini politici dei differenti Paesi, ma che difficilmente rispondono alle sfide delle società multiculturali del XXI secolo: se si pensano attività di formazione per insegnanti che possano poi produrre un effetto positivo sulla didattica nelle classi delle scuole italiane di ogni ordine e grado, il concetto d'identità nazionale appare un orizzonte d'azione assai limitato. Nel caso delle tematiche connesse alla narrazione di storie e al recupero di memorie collettive, si rischierebbe d'elaborare azioni fortemente connotate da riferimenti alla sola storia nazionale italiana rischiando di cancellare le molteplici sedimentazioni del passato che

<sup>9</sup> Per il Parere del CSPI cfr. [https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Parere\\_cd-civica..AOODGOSV.REGISTRO+UFFICIALI\(E\).0036555.28-08-2024.pdf/d7e27639-bf87-9de5-3eec-d8323b9df84b?t=1724862867589](https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Parere_cd-civica..AOODGOSV.REGISTRO+UFFICIALI(E).0036555.28-08-2024.pdf/d7e27639-bf87-9de5-3eec-d8323b9df84b?t=1724862867589) [10/10/2024].

caratterizzano tanti alunni e alunne che vivono attualmente all'interno dei confini nazionali. Non si tratta infatti di raggiungere un elementare nozionismo rispetto alla conoscenza della storia italiana, ma della necessità di produrre percorsi in grado di costruire comunità inclusive, coese e democraticamente in relazione, all'interno di uno stesso territorio.

Un riferimento teorico utile a questo processo è la Pedagogia del riconoscimento. Le minoranze presenti in una nazione possono frequentemente aver vissuto esperienze di svalutazione della propria storia comunitaria che, se mantenute silenti o silenziate in nome della supremazia del carattere nazionale, possono condurre a reazioni oppositive. La Pedagogia del riconoscimento può diventare uno strumento in grado d'elaborare processi formativi, a partire dal recupero di vicende passate. Per chiarire l'approccio legato al concetto di riconoscimento, è utile fare riferimento a quanto sperimentato dalla storica Elke Gryglewski (2013), oggi amministratrice delegata della Fondazione Memoriali della Bassa Sassonia e responsabile del Memoriale di Bergen-Belsen, nella sua attività formativa svolta presso il *Gedenk und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz* (Centro educativo e memoriale della Conferenza di Wannsee)<sup>10</sup>. Gryglewski ha organizzato esperienze educative rivolte ai giovani berlinesi: tra i fruitori delle opportunità formative c'erano anche ragazze e ragazzi di origine arabo-palestinese e turca per i quali non risultava affatto scontata né immediata la percezione di alcuni eventi storici, come elementi fondanti nella costruzione delle democrazie del secondo dopoguerra (si pensi ad esempio al valore simbolico che la conoscenza della Shoah ebraica ha assunto nel contesto tedesco ed europeo rispetto al contesto Mediorientale). Per le minoranze, l'avvicinamento alla storia e alla memoria pubblica elaborata dalle maggioranze può assumere l'aspetto di

<sup>10</sup> Il *Gedenk und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz* è situato nella villa di Wannsee dove, nel gennaio 1942, si tenne la conferenza di Wannsee durante la quale i nazisti conteggiarono gli ebrei d'Europa definendone lo sterminio fisico per motivi di razza. In quello stesso sito sorge oggi un centro per l'educazione ai temi della storia e memoria del Novecento. Cfr. <https://www.ghwk.de/de/> [10/10/2024].

un'imposizione che cancella ed emargina il proprio racconto del passato e può rischiare di produrre conflitti. Pedagogia del riconoscimento significa, per prima cosa, la costruzione di uno spazio comune (materiale e immateriale) di narrazione nel quale possa avvenire l'ascolto del narrare e del narrarsi (un patrimonio culturale da rielaborare nella relazionalità): un contesto di confronto che può essere costruito proprio attraverso la scuola e che si apre alle relazioni interne ed esterne alle classi e all'intero istituto.

#### *4. Memorie collettive e comunità inclusive*

La costruzione di comunità inclusive rivolte alla formazione di cittadinanza attiva in contesti educativi si richiama in maniera diretta alle molteplici riflessioni offerte da Zygmunt Bauman: da molto tempo, il sociologo polacco ha messo in guardia circa i processi in atto a livello globale, volti alla costruzione di società liquide (2011) e sempre più individualizzate (2010). La spinta verso l'individualismo ha assunto la forma ancor più concreta di un'emergenza internazionale, se la solitudine e la mancanza di relazioni sociali che ne derivano, hanno preoccupato sia l'Organizzazione Mondiale della Sanità che la Commissione europea. La prima ha recentemente dato vita ad una specifica commissione per la coesione sociale intesa come elemento per la difesa della salute pubblica, la seconda ha pubblicato (dicembre 2023) lo studio condotto dal Joint Research Center sulla solitudine e la mancanza di coesione in Europa: l'Italia si rivela uno dei Paesi europei in cui i cittadini sono più soli e con minori relazioni sociali, anche tra le generazioni più giovani<sup>11</sup>.

L'elemento della solitudine può riconnettersi all'ambito dell'intervento educativo e storico-educativo in particolare, attraverso il lavoro didattico sulle memorie. Le prime riflessioni pedagogiche in

<sup>11</sup> *Loneliness. The Joint Research Centre studies loneliness in the EU in the framework of the pilot project "Monitoring Loneliness in Europe"*. Disponibile in: [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/scientific-activities-z/survey-methods-and-analysis-centre-smac/loneliness\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/scientific-activities-z/survey-methods-and-analysis-centre-smac/loneliness_en) [10/10/2024].

quest'ambito si devono a Duccio Demetrio e all'intuizione espressa nel suo volume dedicato alla *Pedagogia della Memoria* (1999), intesa come uno strumento di cura, tesa tra biografie e autobiografie. Nell'ambito storico-educativo la memoria è diventata soltanto di recente oggetto di studio, grazie alle ricerche pionieristiche promosse all'inizio del millennio in Spagna e in America latina, fino ad arrivare al fondamentale snodo del convegno di Siviglia del 2015 (Yanes-Cabrera, Meda & Viñao, 2017) che ha dato solide fondamenta anche al filone italiano.

Per tornare a connettersi all'esperienza di formazione docenti cui intende fare riferimento il presente contributo, è necessario ripercorrere alcuni riferimenti teorici che mettono in relazione le memorie individuali e collettive con la costruzione di comunità. Lo storico Yuval Noah Harari ha individuato nella capacità di narrazione umana (prima orale e poi scritta), uno degli elementi fondamentali che ha caratterizzato la specie *Homo Sapiens* (2017) e che l'ha resa capace di relazionarsi sul terreno del pensiero astratto: le società e i gruppi tessono contatti attraverso valori, ideali, idee che si consolidano come racconto collettivo e che permettono loro di riconoscersi e di collaborare. Il processo del ricordare in ambito sociale, così come definito da Maurice Halbwachs (2024), è caratterizzato da un percorso che prende forma nello scorrere del tempo e che giunge a definire quadri sociali di memoria collettiva costituiti da quei ricordi che un gruppo seleziona e decide di mantenere al centro delle proprie narrazioni, mentre opera uno scarto di ciò che intende dimenticare. È in questo processo che l'utilizzo delle memorie collettive diventa strumento didattico di contrasto all'individualismo e alla solitudine. Una base teorica che si traduce in metodologia utile all'aggiornamento dei docenti.

##### 5. Dalle memorie alla formazione dei docenti

I molteplici elementi che sono stati presentati (*Public history of education*, educazione civica, pedagogia del riconoscimento, peda-

gogia della memoria, quadri sociali della memoria e narrazioni collettive e pubbliche) sono le fondamenta epistemologiche dell'azione di formazione rivolta agli insegnanti. L'intervento che viene proposto non riguarda più semplicemente l'elaborazione di lezioni frontali da parte di esperti che possano accrescere le conoscenze/competenze dei docenti su questi singoli tasselli che potranno rinnovare l'azione didattica, ma semmai la messa in atto del metodo della co-progettazione come strumento in grado di ripensare costantemente l'intervento da mettere in atto nelle proprie classi. Il processo di formazione si effettua sostenendo lo strumento della co-progettazione attraverso radici teoriche e metodologie adeguate, in una sorta di laboratorio che verifichi ogni volta le teorie sottoponendole alla prova della pratica educativa. La *Public history of education*, la pedagogia della memoria e le narrazioni individuali e collettive divengono i riferimenti cui ispirare la progettazione con l'obiettivo di costruire comunità che collaborino alla formazione e all'autoformazione. In questo percorso, l'università, la scuola e il territorio entrano in stretta relazione reciproca: gli esperti universitari non riversano conoscenze nozionistiche tramite lezioni frontali, ma guidano i docenti in formazione nell'apertura di un laboratorio teorico-esperienziale. Se si vuole fare co-progettazione didattica è necessario che anche la formazione dei docenti possa essere condotta secondo tale riferimento. In quest'esperienza, sono gli stessi insegnanti ad entrare in uno spazio di rielaborazione comune che permetta di costruire una comunità con legami all'esterno.

Nei processi di formazione fino ad ora attivati, i docenti sono stati indirizzati verso le metodologie didattiche utili a gestire il lavoro attraverso memorie di comunità presenti nelle classi e da recuperare come elementi di lavoro giornaliero; si sono affiancati ad essi esperti esterni, docenti universitari, associazioni ed enti pubblici, ma alla fine della formazione è stato restituito agli insegnanti il ruolo di coordinamento delle attività, in modo che potessero selezionare i temi specifici su cui lavorare durante l'anno scolastico in corso o in quello successivo. Si tratta di una metodologia che non individua il fine dell'aggiornamento nel concludere un ciclo di

lezioni con esperti, ma che riconsegna ai docenti il coordinamento di una comunità allargata, la stessa che hanno visto mettere in atto, in forma laboratoriale, nelle ore gestite dagli esperti universitari ed esterni, secondo un metodo che prevede sempre di costituire una comunità che collabori alla formazione, nella quale nessuno è soggetto passivo. L’esperienza nelle classi secondo le metodologie e le teorie messe a disposizione ricostruisce un contesto di costruzione democratica dell’educazione e della formazione, la stessa che la Costituzione della Repubblica affida alla scuola democratica.

Il seguente schema indica la partecipazione di alcuni istituti (classi, docenti, studenti/esse) ai percorsi proposti, in particolare per gli anni 2022-2023 e 2023-2024; anche per l’anno scolastico 2024-2025 hanno preso avvio i progetti di co-progettazione che vedono un numero di scuole in costante crescita.

| <b>Istituto/scuola</b>                           | <b>Numero<br/>classi<br/>coinvolte</b> | <b>Numero<br/>stu-<br/>denti/es-<br/>se</b> | <b>Nu-<br/>mero<br/>do-<br/>centi</b> | <b>Anni</b>                               |
|--------------------------------------------------|----------------------------------------|---------------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------------|
| Marchi-Forti –<br>Monsummano<br>(PT)             | 13                                     | 220                                         | 9                                     | 2022/2023<br>e<br>2023/2024               |
| I.C. Lammari di<br>Marlia (LU)                   | 2                                      | 33                                          | 5                                     | 2022/2023<br>e<br>2023/2024               |
| I.C. di Sesto Fio-<br>rentino (FI)               | 30                                     | 600                                         | 40                                    | 2022/2023<br>e<br>2023/2024               |
| Liceo scientifico<br>G. Castelnovo<br>di Firenze | 2                                      | 47                                          | 2                                     | 2023/2024                                 |
| I.C. Signa (FI)                                  | 28                                     | 552                                         | 35                                    | 2021/2022,<br>2022/2023<br>e<br>2023/2024 |

Tabella n. 1. Dati relativi alla partecipazione ai percorsi proposti

## Bibliografia

- Bandini G. (2023). *Public History of Education. A Brief Introduction*. Firenze: FUP.
- Bandini G., Bianchini P., Borruso F., Brunelli M., & Oliviero S. (2022). *La Public History tra scuola, università e territorio: Una introduzione operativa*. Firenze: FUP.
- Bandini G., & Oliviero S. (2019) (a cura di). *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: FUP.
- Bauman Z. (2010). *Società individualizzata*. Bologna: il Mulino.
- Bauman Z. (2011). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.
- Bravi L. (2014). *Percorsi storico educativi della memoria europea*. Milano: FrancoAngeli.
- Bravi L., & Oliviero S. (2024). Memorie familiari e memorie pubbliche. “La scuola in soffitta”. Un percorso educativo tra comunità, scuola e territorio. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 43, 1-11.
- Crescenza G., & Stillo L. (2024). Educare alla cittadinanza: percorsi, riflessioni e ricerche. *Articolo 33*, 5.
- Demetrio D. (1999). *Pedagogia della memoria: per se stessi, con gli altri*. Roma: Meltemi.
- Di Capua V. (2021). La Convenzione di Faro. Verso la valorizzazione del patrimonio culturale come bene comune. *Aedon, Rivista di arti e diritto on line*, 3, 162-171.
- Di Pasquale C. (2019). *Antropologia della memoria. Il ricordo come fatto culturale*. Bologna: il Mulino.
- Giovannini E. (2018). *L'utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
- Granese A. (2009). *Scuola e università. Crisi ed emergenza permanente*. Roma: Anicia.
- Gryglewski E. (2013). *Anerkennung und Erinnerung: Zugänge arabisch-palästinensischer und türkischer Berliner J gendlicher zum Holocaust*. Berlin: Metropol.
- Halbwachs M. (2024). *I quadri sociali della memoria*. Roma: Meltemi.
- Harari Yuval N. (2017). *Sapiens. Da animali a dei*. Milano: Bompiani.
- Martinelli C., & Oliviero S. (2021). L'educazione civica e l'approccio storico-educativo: tra Public History e didattica. *Scholè*, 1, 79-90.

- Meda J. (2021). La memoria della scuola tra rappresentazione collettiva e uso pubblico del passato. In S. Polenghi, G. Zago & L. Agostinetti (a cura di), *Memoria ed educazione*. Lecce: PensaMultimedia.
- Michellini M.C. (2020). Elementi di discussione critica sull'educazione alla cittadinanza nel curriculum scolastico. *Pedagogia più Didattica*, 6(1), 35-46.
- Oliviero S. (2021). La scuola nella società delle gomitate. In S. Santamita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo* (pp. 228-270). Milano-Torino: Pearson.
- Oliviero S. (2022a). Il difficile cammino verso la riforma della scuola secondaria inferiore italiana. *Dirigenti Scuola*, 41, 23-40.
- Oliviero S. (2022b). Scuola, didattica e territorio: come rivitalizzare il rapporto con il contesto locale. In G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli & S. Oliviero, *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa* (pp. 17-28). Firenze: FUP.
- Oliviero S., & Di Rosa M. (2023). Heritage education and heritage learning: toward a participatory perspective Heritage education e heritage learning. In S. Brusaporci, P. Maiezza, A. Marra, I. Trizio, F. Savini, A. Tata (a cura di), *IMG23 Atti del IV Convegno Internazionale e Interdisciplinare su Immagini e Immaginazione* (pp. 76-81). L'Aquila: Publica.
- Yanes-Cabrera C., Meda J., & Viñao A. (2016). *School Memories: New Trends in the History of Education*. Berlino: Springer.