

Manifesto della *Public History of Education*. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale

Gianfranco Bandini

1. La ricerca storica e i bisogni formativi della società

La ricerca storica nel corso del Novecento ha avuto un grande e diversificato sviluppo. Al passato sono state poste domande nuove e di grande importanza che hanno dato vita alla storia delle donne, dell'infanzia, delle emozioni... Dal punto di vista metodologico c'è stato un vistoso ampliamento delle fonti utilizzabili e un vivace dibattito, ancora in corso, sulle modalità di catalogazione, analisi e interpretazione. L'affacciarsi della storia quantitativa, in particolare, ha generato un positivo interesse per le questioni numeriche e il loro trattamento; ha portato a un filone di "storia con il computer" che si è rapidamente trasformato nell'attuale storia digitale.

Nel giro di pochi anni le epocali modificazioni della tecnologia, all'interno di un'ampia e globale modificazione della società, hanno offerto nuove opportunità di ricerca e contemporaneamente hanno rivoluzionato le modalità comunicative¹. Proprio da queste ultime occorre partire per sottolineare l'importanza di un contesto digitale che, per la prima volta nella storia, consente a chiunque e in qualunque momento di comunicare. La tanto criticata inflazione di notizie non corrette, imprecise e fuorvianti di cui è ricca la Rete, in realtà ci fornisce l'esatta misura del cambiamento in atto: globale e senza possibilità di ritorno a circuiti comunicativi solo cartacei e elitari. La disintermediazione in atto – tra centri di produzione del sapere scientifico e pubblico – costituisce un dato di fatto dal quale la ricerca accademica non può prescindere. In particolare la storia, che ha vissuto (e tuttora sta

vivendo) un progressivo doppio declino²: sia della sua considerazione sociale come strumento di formazione morale delle nuove generazioni³, sia della sua utilità come strumento di formazione per alcune specifiche professioni, prime tra tutte quelle educative⁴.

Lo scollamento tra sapere universitario e società era stato ben avvertito da George Wesley Johnson, una delle figure più importanti nell'avvio e nello sviluppo della *Public History*: già negli anni Ottanta denunciava lo stato di crisi della storia insegnata nelle università e la necessità di un cambiamento. La *Public History* veniva proposta come una risposta, forte e articolata, alla distanza tra bisogni sociali e ricerca accademica. Al centro della riflessione doveva essere posta "the notion of historian as professional" che avrebbe impegnato gli storici in un lungo percorso di cambiamento, seguendo le tracce di quello già tracciato dagli economisti e dagli psicologi che avevano allacciato forti legami con il contesto sociale:

"In fact, most history students, whether bachelor's, master's, or even doctoral candidates, are rarely exposed to the concept of professionalism per se (leaving aside its connections with history), yet it has increasingly become a major force in modern society. It is our contention that growing economic opportunities for persons trained in history to work outside the university have also created the need for a new kind of instruction in the history program; the study of professionalism"⁵.

Da questo punto di vista il campo delle professioni educative (insegnanti, educatori, assistenti, ecc.) può essere considerato un caso esemplare, sicuramente uno dei più interessanti, per verificare questa impegnativa affermazione che ancora oggi sollecita riflessioni e pone interrogativi.

Intanto occorre chiarire che le professioni educative rappresentano un vasto insieme di attività lavorative, accomunate dalla presenza costante di una relazione di cura, in genere tra adulti e bambini. Nonostante molte diversificazioni, e molte tradizioni educative nei vari stati, hanno prevalso alcuni elementi in comune che hanno favorito la crescita di una dimensione internazionale della ricerca educativa, soprattutto a partire dal periodo tra le due guerre mondiali.

Tra gli elementi comuni è interessante notare la presenza della storia, nella fattispecie della storia dell'educazione o della scuola, che ha a lungo fatto parte dei percorsi di formazione alla professione. L'inserimento della storia nei curricula è stata una eccezione (in confronto a altre professioni come quella del medico o dell'ingegnere), legata in primo luogo all'affermarsi della formazione universitaria per attività lavorative che prima si svolgevano

¹ Salvatori (2017); Noiret (2011c).

² Guldi e Armitage (2014).

³ Diorio (1985).

⁴ Christou (2009).

⁵ Wesley Johnson (1987: 99).

con titoli di grado inferiore (per esempio l'insegnamento nelle scuole elementari). Da un altro lato bisogna ricordare che la storia faceva capolino nei percorsi formativi quando era ancora molto legata alla pedagogia generale e alla filosofia dell'educazione e ne rappresentava semplicemente l'esplicitazione diacronica. Nel corso del tempo, in misura sempre maggiore, la presenza della cultura storico-educativa si è ridotta e questo dato di fatto ha posto gli storici di fronte alla necessità di giustificare la loro presenza nei curricula e, forse, come qui sostengo, di modificare il proprio approccio alla disciplina, prendendo nel debito conto i dubbi sociali sull'utilità della disciplina⁶.

Gli storici dell'educazione solo recentemente sembrano essersi resi conto della problematica situazione del rapporto tra storia e società. L'accento posto sul concetto di "cultura scolastica"⁷, ad esempio, può essere letto come un tentativo di restituire all'esperienza dei soggetti (nel caso specifico insegnanti e alunni) un ruolo e una voce all'interno delle ricostruzioni storiche di carattere ufficiale, politico, normativo, istituzionale. Più recentemente, e con maggior consapevolezza del rapporto tra storici e società, è stato António Nóvoa a sottolineare l'importanza di una *Public History* nel campo educativo⁸ che consenta di porre su nuove basi il ruolo della disciplina, in particolar modo nei periodi di riforma dei sistemi scolastici.

Riprendendo questi indirizzi di cambiamento, a partire dalla pionieristica traccia di lavoro di Johnson, credo che occorra ripartire proprio dalla nozione di professionalità e ci sia la necessità di farlo "actively and retrospectively". Collegare l'insegnamento della storia al ruolo professionale che le persone svolgeranno (o stanno svolgendo) "will guarantee that students will gain insight into the nature of professionalism and the similarity of the problems that all professions face"⁹.

Il legame tra passato e presente, per quanto non sempre avvertito, contrassegna molti elementi della vita professionale quotidiana. La storia, anche se non ce ne accorgiamo, vive insieme a noi, in molte e diversificate forme. È compito della formazione storica far cogliere questo legame e evidenziare gli aspetti di discontinuità o di discontinuità. Questa operazione, tutt'altro che facile o intuitiva, mette in contatto gli storici con i professionisti dell'educazione, a patto di essere ancorata alle questioni odierne, alle sfide che il mondo del lavoro pone con sempre maggiore frequenza.

Se consideriamo con attenzione il mondo della ricerca educativa (e storico-educativa) ci accorgiamo di due aspetti significativi. In primo luogo il

campo di studi è sempre stato un crocevia di più aree disciplinari e di molte tematiche interconnesse. D'altro canto, soprattutto nel settore della didattica e della pedagogia speciale, non c'è dubbio che siano state svolte molte attività sul campo, seguendo il paradigma della *participatory action research*¹⁰: questa modalità di ricerca, che ha alcuni punti di contatto con la *Public History*, è stata per l'ambito pedagogico il motivo privilegiato di contatto con il territorio, di costruzione di un rapporto di collaborazione e formazione soprattutto con le scuole e gli enti territoriali.

Si tratta di un antecedente importantissimo perché contiene *in nuce* gli elementi basilari per la costruzione di un nuovo e proficuo rapporto tra accademia e società. In sostanza, le ragioni di fondo della proposta che viene descritta in questo volume.

2. Le peculiarità dell'ambito storico-educativo

La storia dell'educazione, come tutti gli studi educativi, è una storia di confine che si trova all'incrocio tra sociologia, antropologia, psicologia e pedagogia. L'elenco in realtà potrebbe esser molto più lungo perché anche gli storici dell'arte, della geografia, dell'architettura, delle scienze naturali, per esempio, talvolta si sono occupati di tematiche educative. Se osserviamo la letteratura internazionale ci accorgiamo che le questioni affrontate dagli storici della scuola, dell'infanzia o della famiglia, possono avere risposte che provengono dagli storici contemporanei, medievisti, dai sociologi, così come da una serie di discipline che non sempre corrispondono alla configurazione classica della disciplina, in particolar modo italiana. Si pensi, esemplarmente, allo studio della letteratura per l'infanzia.

Da questo punto di vista l'ambito storico è sicuramente problematico, ma al tempo stesso ricco di stimoli e prospettive di ricerca perché tipicamente transdisciplinare. A seconda delle tradizioni accademiche ci sono specialisti che hanno una formazione diversa e non sempre appartengono alle stesse comunità di ricerca, né pubblicano sulle stesse riviste: questa caratteristica è assolutamente ineliminabile perché radicata nella definizione stessa della storia dell'educazione. Un importante corollario di questo panorama di ricerca è dato dal fatto che chi si occupa di formazione ha spesso intrattenuto rapporti costanti con il suo oggetto di studio, siano esse scuole, musei, archivi o biblioteche.

L'importanza del contributo dei saperi storici, com'è ovvio e naturale, appare molto chiara agli occhi degli studiosi di storia; ma in realtà anche molti altri specialisti – in didattica, pedagogia speciale, psicologia della famiglia, tecnologie dell'istruzione e via dicendo – utilizzano con una certa frequenza concetti e nozioni di carattere storico: un buon numero di articoli si apre con considerazioni di questo tipo, che costituiscono un breve sfondo

⁶ Bandini (2019).

⁷ Cfr. Julia (1995); Nóvoa (2003).

⁸ Nóvoa (2009). Ma vedi anche McCulloch (2000) e, nello stesso volume, Robinson (2000). Gli storici inglesi, lavorando nel campo della storia orale, hanno dato prova di questo desiderio di rapporto tra la disciplina accademica e il mondo delle esperienze scolastiche; cfr. ad esempio, Cunningham e Gardner (2004).

⁹ Wesley Johnson (1987: 109 e 110).

¹⁰ Betti (2019). Più in generale si veda: Noiret (2011a).

storico a tematiche del tutto attuali. È una sorta di storia nascosta, periferica, ai margini dell'argomentazione, ma comunque estremamente significativa perché testimonia un interesse e una ragione culturale. Si pensi, ad esempio, agli studi sui problemi degli adolescenti o delle famiglie di oggi e al tipico confronto con la situazione del passato: "la scomparsa dell'infanzia", "la lunga adolescenza", la morte o "il declino della famiglia", ecc. Certamente spesso si tratta di considerazioni iniziali e fuggevoli, giocate sulla sintetica (e ingannevole) differenza "ieri-oggi", ma comunque segno tangibile dell'impossibilità di fare a meno di una qualche forma di sapere storico e della consapevolezza del legame con il passato.

Se tutto ciò è verificabile nell'ambito della cultura accademica, all'interno della quale gli storici non faticano nel trovare relazioni con altre discipline, questa consapevolezza già ben delineata molto tempo fa da Émile Durkheim, non si traduce facilmente in una mentalità collettiva, sociale, che attribuisce alla storia questo ruolo e questo importante significato. Purtroppo la storia insegnata a scuola si è dimostrata legata a logiche politiche e ideologiche che l'hanno contrassegnata in maniera forte nell'immaginario collettivo¹¹. Si pensi alla difficoltà dell'Italia Repubblicana nel disfarsi non soltanto della cultura fascista all'interno dei libri di scuola, ma di riuscire a sviluppare la cultura storica in una direzione democratica e internazionale.

Se, quindi, un certo tipo di storia è stato solo un obbligo formativo e è divenuto un fardello dal quale disfarsi, di quale tipo di storia abbiamo bisogno? Nelle professioni educative e di cura, ossia in tutte le attività professionali rivolte alla relazione con l'altro, credo che ci si possa giovare moltissimo di una competenza che parte dal passato, che aiuta a riscoprire i legami e le differenze con il passato¹².

Il paradigma della *Public History* si presta bene – e meglio di qualsiasi altro paradigma storico – a essere utilizzato con pubblici specializzati, come quelli costituiti dagli insegnanti e dai dirigenti scolastici¹³. Con essi, infatti, è possibile costruire dei percorsi di comprensione delle dimensioni nascoste della professione: acquisire la consapevolezza del proprio ruolo nel passato significa quindi individuarne le caratteristiche ancora attive e in movimento, sebbene non sempre evidenti. Allo stesso tempo, significa rendersi conto che i processi sono sempre in corso poiché possono dare esiti non scontati, anche del tutto diversi da quelli desiderati. La percezione della dinamicità del proprio ruolo professionale, e delle innumerevoli pressioni alle quali è sottoposto, è una acquisizione fondamentale perché consente di uscire dalla errata percezione della "naturalità" dei nostri comportamenti: assegnare i voti, tenere i bambini per quattro ore seduti a un banco, scrivere alla lava-

gna, assegnare compiti per le vacanze, punire o premiare, far recitare una preghiera o un inno nazionale, tutto ciò è frutto di una lunga elaborazione storico-sociale dove niente è frutto del caso o della natura.

Gli psicoanalisti esprimono bene questo concetto quando evidenziano i comportamenti nei quali anziché "agire" siamo di fatto "agiti" dal nostro passato personale. Portare alla luce il campo di forze (intese come pressioni, resistenze, abitudini) che costituisce il lavoro attuale della professione docente, significa rendersi conto della costruzione sociale (e storica) dei nostri comportamenti; la conoscenza storica, in questo senso, ci aiuta moltissimo a non considerare "naturalisti" o addirittura "normali" alcuni comportamenti, per il semplice fatto che fin dalla nascita ci hanno accompagnato. È un percorso di scoperta antropologica che porta al riconoscimento della loro "non naturalità": consente una acquisizione culturale di primaria importanza perché ci permette di uscire dal sistema di riferimento nel quale siamo vissuti, di estraniarci dalla mentalità collettiva praticata in ambiente familiare e scolastico, di vederci dall'esterno. In una parola, ci aiuta a disfarsi dei pregiudizi e delle classificazioni sommarie nelle quali incaselliamo il reale, forti della tradizione e della consuetudine¹⁴.

Tutto ciò ha un particolare e interessantissimo significato per la storia educativa perché essa, più di altre aree, è contrassegnata da fenomeni di media-lunga ed anche di lunghissima durata, più ricca di permanenze che non di discontinuità. È soprattutto il Novecento che scompagina tutte le carte e con sempre maggiore forza ci presenta una serie di fratture rispetto a un passato anche molto recente, nella storia dell'educazione e particolarmente in quella dell'infanzia e della famiglia.

3. *Manifesto della Public History of Education*: costruire un percorso formativo condiviso

Le precedenti considerazioni non portano alla rivendicazione astiosa del valore della storia dell'educazione (o della storia in generale) né a sottolineare quanto gli accademici dell'area umanistica siano degli incompresi nella società contemporanea. Mira, piuttosto, a creare le condizioni affinché tra storia e società¹⁵ (o, nel nostro caso specifico, tra la storia dell'educazione e le professioni educative) si possa sviluppare un dialogo e una collaborazione.

Le esperienze del passato ci possono aiutare molto in questo progetto, in particolare quelle di *participatory action research* (come sopra accennato) e la gestione dei corsi di studio orientati alla formazione dei docenti che sono state occasione di una molteplicità di incontri e di lavoro comune. Sulla base di questo passato fatto di relazioni proficue, anche se non continuative e nu-

¹¹ Bandini (2019).

¹² Linné (2001); Vinovskis (2015).

¹³ Cfr. Bandini (2017); Depaepé (2001); Goodman e Grosvenor (2009).

¹⁴ Per una accurata e ampia disamina, sensibile alle questioni storiche, cfr. Mead (2019).

¹⁵ Ridolfi (2017).

mericamente limitate, è possibile scrivere insieme una carta di intenti che ha nella *Public History* il proprio punto di riferimento. La scrittura, tuttavia, deve rispettare l'approccio tipico del *public historian*, cioè essere aperto, comunitario, condiviso. Ecco perché in questa sede mi limiterò a delineare il processo di condivisione e alcune idee di fondo, ma non presenterò il testo, che dovrà essere il frutto di un lavoro fianco a fianco. Solo questo processo, per quanto lungo, consentirà di implementarlo con tutte le esigenze delle parti in causa.

Vorrei quindi ricordare (e ringraziare sentitamente) tutti gli istituti, enti e associazioni che hanno partecipato al Convegno *Public History of Education 1st National Meeting: riflessioni, testimonianze, esperienze* (Firenze, 6 novembre 2018) che ha costituito il momento iniziale e fondativo di un percorso comune, assieme ad altri soggetti che si sono via via aggregati a questo processo di elaborazione culturale. Grazie al sostegno e al patrocinio dell'Associazione Italiana di *Public History* e del suo presidente, Serge Noiret, è stato innanzitutto coinvolto il mondo scolastico, rappresentato dall'Ufficio Scolastico della Regione Toscana e dagli istituti: Scuola Primaria di Corezzo (Arezzo); Scuola Primaria M. Amici (Campiglia Marittima), Scuola Primaria Vittorio Veneto (Firenze), Scuola Secondaria di I grado (Carducci, Firenze); Scuola Secondaria di primo grado Gianni Rodari (Scandicci Firenze), Scuola Primaria Razzauti (Livorno), Scuola Secondaria di primo grado Tesei-Micali (Livorno), Scuola Primaria P. Vannucci (Suvereto), Scuola Secondaria di I Grado L.A. Muratori (Suvereto), Scuola Primaria A. Altobelli (Venturina Terme), Scuola Primaria G. Marconi (Venturina Terme), Scuola Secondaria di I Grado G. Carducci (Venturina Terme), Scuola Primaria San Lino (Volterra). Un particolare ringraziamento a:

- AISO, Associazione Italiana di Storia Orale
- CIRSE, Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative
- INDIRE, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
- LUA, Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari
- SHCY, Society for the History of Children and Youth
- SINPIA, Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza
- SIPED, Società Italiana di pedagogia
- SIPSE, Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo
- SISE, Società Italiana per lo Studio della Fotografia
- Ordine degli Assistenti Sociali Toscana
- Ordine dei Giornalisti della Toscana
- Ordine degli Psicologi della Toscana

Non si tratta, come è ormai chiaro, di mettere in elenco tutte le tematiche che la storia dell'educazione ha affrontato nel corso del suo sviluppo (soprattutto dagli anni Ottanta del Novecento) per farne una versione adattata a un pubblico di professionisti dell'educazione. Tutt'altro. Si tratta, invece, di porsi

in ascolto dei bisogni formativi che emergono dalla vita quotidiana dei professionisti dell'educazione, siano essi insegnanti, educatori o dirigenti scolastici.

A titolo di esempio (ma in base a alcune esperienze già effettuate) si può così provare a utilizzare un approccio storico rispondere, insieme ai professionisti dell'educazione, a alcuni quesiti di grande importanza che vengono indicati qui di seguito:

- *la valutazione degli alunni*. È necessario valutare gli studenti? È necessario farlo fin da piccoli oppure è più utile farlo dalla pre-adolescenza? È preferibile una valutazione tempestiva e frequente? È utile motivare le valutazioni? Cosa succede se in una classe di scuola primaria non vengono mai effettuate delle valutazioni?
- *la relazione adulto – bambino*. È preferibile un rapporto freddo e distaccato con gli alunni oppure caldo e emotivo? Quali sono gli effetti dei due diversi stili educativi? Si possono usare punizioni corporali nei confronti dei bambini? Perché in alcuni stati è lecito picchiare i bambini sia a casa che a scuola?
- *i libri di testo*. L'uso dei libri di testo è sempre utile? Cosa succede se non li utilizziamo per niente? È possibile realizzare dei libri di testo autonomamente, insieme agli studenti?
- *i metodi di insegnamento attivi*. La lezione frontale è sempre efficace? I metodi di insegnamento basati sull'attività dello studente danno sempre buoni risultati? Come possiamo valutare i lavori svolti in gruppo?
- *le nuove tecnologie*. È importante la comprensione dei meccanismi di funzionamento interni del computer? oppure è preferibile concentrarsi sulle possibilità applicative? È utile insegnare i linguaggi di programmazione? A quale età? L'apprendimento digitale è sempre migliore di quello attuato con metodi tradizionali?
- *le classi multiculturali*. Quali sono gli effetti di una didattica assimilazionista? È utile il mantenimento del bilinguismo per i bambini immigrati? Quali parti dei programmi di insegnamento della storia e della geografia possono essere oggetto di revisione? La cultura scolastica può decostruire i pregiudizi etnici?
- *le classi multireligiose*. Per educare gli studenti al rispetto reciproco è utile evitare alcune tematiche tendenzialmente conflittuali? Oppure promuovere un dialogo su qualsiasi tema di interesse della classe? I bambini devono essere considerati credenti secondo la fede della famiglia oppure non devono essere etichettati? È utile spiegare le scelte alimentari dettate da prescrizioni religiose? E come?

Questi percorsi formativi si collocano nell'ambito di una interessante e positiva diversificazione della *Public History*¹⁶, all'interno della quale può

¹⁶ Bertuccelli (2017); Cauvin (2016); Cauvin (2018); Noiret (2017a).

sicuramente avere posto la ripresa di interesse e di attività intorno alle professioni educative.

4. Otto punti di attenzione

Ci sono alcuni aspetti del progetto sopra delineato che sono particolarmente importanti e che è utile segnalare con qualche dettaglio.

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

La storia è uno strumento di conoscenza intellettuale che non può essere riservato soltanto a un gruppo di specialisti. Ciò non significa mettere in contrapposizione il mondo delle esperienze con quello della ricerca accademica, ma sottolineare la necessità di un incontro, di una relazione culturale che consenta di valorizzare la conoscenza storica, mantenendo elevati standard di qualità della ricerca in contesti comunicativi e dialogici aperti a un vasto pubblico, oppure a pubblici specifici.

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

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

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

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

Nel campo delle professioni educative (e di cura) è possibile fornire un contributo specifico alla acquisizione di competenze fondamentali per mi-

gliorare le attività professionali, per lavorare in direzione del *best interest of child*, concetto chiave della cultura contemporanea dell'infanzia¹⁷. La conoscenza storica, in questo senso, non è un orpello intellettuale (che solo alcuni ceti sociali possono permettersi, del resto), ma qualcosa di concretamente utile, che serve a effettuare delle scelte consapevoli.

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

Le attività didattiche, in particolare quelle rivolte allo studio della storia e della geografia, hanno un rapporto privilegiato con il territorio che può essere enfatizzato proprio da un approccio di *Public History*. In questo senso la didattica, uscendo dai confini dell'aula, può aspirare non solo a migliorare gli apprendimenti, come è ovvio, ma anche a promuovere dei cambiamenti nel territorio circostante. L'educazione alla legalità si configura, in questo senso, come un particolare modo di mettere in atto una *citizen science*.

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

La riflessività è una importante competenza della formazione dei docenti e può essere grandemente arricchita dalla consapevolezza storica. Seguendo la via indicata da Donald A. Schön, possiamo sostenere l'utilità dell'approccio storico per favorire l'esercizio e la cura della riflessività¹⁸.

Ad esempio, l'importanza di una relazione positiva e gioiosa con i bambini, contrariamente a quanto in genere si pensa, non è un dato naturale, ma un sofisticato obiettivo sociale. Analizzarlo in questo modo consente di valutarne appieno le possibilità di utilizzazione, miglioramento, cambiamento¹⁹.

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

Negli ultimi anni i cambiamenti tecnologici ci hanno introdotto in una nuova e diversa "era storica", di cui fatichiamo a delineare i contorni,

¹⁷ Art. 3, *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite a New York il 20 novembre 1989, ratificata dall'Italia nel 1991 (Legge 27 maggio 1991, n. 176, *Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo*).

¹⁸ Schön (2013); Conrad (2006).

¹⁹ Stearns (2012); Stearns (2019).

le caratteristiche, l'impatto sulla società. Scegliere una modalità aperta nella comunicazione digitale significa realizzare degli spazi di *Public History* di grande importanza, a partire dalla semplice messa a disposizione delle fonti storiche²⁰. Se la cultura è un bene primario dell'umanità, proprio come l'acqua e l'aria, allora il contesto digitale deve essere inteso come indispensabile piattaforma di scambio dei saperi e relazione tra i soggetti²¹.

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

Il mondo dell'educazione ha tematizzato da tempo e spesso ha intrattenuto degli importanti rapporti con gli istituti culturali sul territorio. Basti ricordare i legami con il sistema museale che ha visto la creazione di sezioni didattiche nei musei dedicate in modo esclusivo al rapporto formativo con il pubblico, e in particolare con quello delle scuole. Le istituzioni sul territorio, insieme all'università e in modo assolutamente paritario, sono l'infrastruttura culturale che è necessaria alla *Public History* per svilupparsi e radicarsi nel tessuto sociale.

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

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

Da quanto detto risulta che la storia dell'educazione può utilizzare il paradigma della *Public History* in maniera estremamente convincente, efficace e strettamente collegata ai suoi valori fondativi. La proposta di una *Public History of Education*, in altri termini, costituisce l'auspicio di un percorso evolutivo della disciplina che la ricollegli fortemente ai contesti sociali, valorizzando il proprio sapere specialistico nel confronto con le sfide, i bisogni, le angosce attuali del mondo educativo.

²⁰ Cohen and Rosensweig (2006); Danniau (2013); Noiret (2018).

²¹ Cfr. la prospettiva di Ostrom, premio Nobel per l'Economia nel 2009: Ostrom e Hess (2009).

Riferimenti bibliografici

- Bandini G. (2017), *Educational Memories and Public History: A Necessary Meeting*, in Yanes-Cabrera C., Meda J. e Viñao A. (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Springer International Publishing, Svizzera: 143-155.
- Bandini G. (2019), *La storia nella scuola primaria: bisogni, normative, proposte*, in Tasca L. (a cura di), *La storia raccontata ai bambini*, Le Monnier Università, Firenze: 205-220.
- Bandini G. (2019), *Why should we use the history of education to deal with the today problems of school? A working proposal*. Paper presentato alla conferenza internazionale *Teacher Education in a changing global context*, ATEE, Association for Teacher Education in Europe, Bath, 14-16 agosto 2019.
- Bertuccelli L. (2017), *La Public History in Italia. Metodologie, pratiche, obiettivi*, in Bertella Farnetti P., Bertuccelli L. e Botti A. (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, Mimesis, Milano-Udine: 75-96.
- Betti C. (2019), *Agli albori della Public History scolastica in Italia*. Relazione presentata alla Terza conferenza dell'AIPH, Associazione Italiana Public History, Santa Maria Capua Vetere, 23-25 giugno 2019.
- Cauvin T. (2016), *Public history: a textbook of practice*, Routledge, New York-London.
- Cauvin T. (2018), *The Rise of Public History: An International Perspective*, «Historia Critica», 68: 3-26.
- Christou T. (2009), *Gone but not forgotten: the decline of history as an educational foundation*, «Journal of Curriculum Studies», 41 (5): 569-583.
- Cohen D. e Rosensweig R. (2006), *Doing digital history: A guide to presenting, preserving, and gathering the past on the Web*, University of Pennsylvania Press.
- Conrad R. (2006), *Public History as Reflective Practice: An Introduction*, «The Public Historian», 28 (1): 9-13.
- Cunningham P. e Gardner P. (2004), *Becoming Teachers: Texts and Testimonies, 1907-1950*, Woburn Press, London.
- Danniau F. (2013), *Public History in a Digital Context: Back to the Future or Back to Basics?*, «BMGN: Low Countries Historical Review», 128 (4): 118-144.
- Depaepe M. (2001), *A Professionally Relevant History of Education for Teachers: Does it Exist? Reply to Jürgen Herbst's state of the art article*, «Paedagogica Historica», 37 (3): 629-640.
- Diorio J. A. (1985), *The Decline of History as a Tool of Moral Training*, «History of Education Quarterly», 25 (1/2): 71-101.
- Goodman J. e Grosvenor I. (2009), *Educational Research-History of Education: a Curious Case?*, «Oxford Review of Education», 35 (5): 601-616.
- Guldi J. e Armitage D. (2014), *The History Manifesto*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Julia D. (1995), *La culture scolaire comme objet historique*, in Novoa A., Depaepe M. e E. Johanninger W. (eds.), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*, «Paedagogica Historica», Supplementary Series, I: 353-382.
- Linné A. (2001), *Myths in Teacher Education and the Use of History in Teacher Education Research*, «European Journal of Teacher Education», 24 (1): 35-45.
- McCullough G. (2000), *Publicizing the Educational Past*, in Crook D. e Aldrich R. (eds.), *History of Education for the Twenty-First Century*, University of London, Institute of Education, London: 1-16.
- Mead N. (2019), *Values and Professional Knowledge in Teacher Education*, Routledge, New York-London.
- Noiret S. (2011a), *La Public History, una disciplina fantasma?*, «Memoria e Ricerca», 37: 9-35.

- Noiret S. (2011c), *La Digital History: Histoire et Mémoire à la portée de tous*, «Ricerche Storiche», 41:111-148.
- Noiret S. (2017a), *Introduzione: per la Public History internazionale, disciplina globale*, in Bertella Farnetti P., Bertucelli L. e Botti A. (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, Mimesis, Milano: 9-33.
- Noiret S. (2018), *Digital Public History*, in Dean D. (ed.), *A companion to public history*, Wiley, Malden (MA): 111-124.
- Nóvoa A. (2003), *Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de "nuevas" historias de la educación*, in Popkewitz T. S., Franklin B. M. e Pereyra-García Castro M. A. (coord.), *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Ed. Pomares, Barcelona: 61-84.
- Nóvoa A. (2009), *Educação 2021: Para uma história do futuro*, «Revista Iberoamericana de Educación», 49, 1-18.
- Ostrom E. e Hess C. (a cura di) (2009), *La conoscenza come bene comune. Dalla teoria alla pratica*, Mondadori, Milano.
- Ridolfi M. (2017), *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente*, Pacini editore, Pisa.
- Robinson W. (2000), *Finding our professional niche. Reinventing ourselves as Twenty First Century historians of education*, in Crook D. e Aldrich R. (eds.), *History of Education for the Twenty-First Century*, University of London, Institute of Education, London: 50-63.
- Salvatori E. (2017), *Digital (Public) History: la nuova strada di una antica disciplina*, «RIME, Rivista dell'istituto di storia dell'Europa mediterranea», 1 (1): 57-94.
- Schön D. A. (2013), *The reflective practitioner: how professionals think in action*, Ashgate, Farnham.
- Stearns P. N. (2012), *The history of happiness*, «Harvard business review», 90 (1-2): 104-109.
- Stearns P. N. (2019), *Happy Children: A Modern Emotional Commitment*, «Frontiers in psychology», 10: 1-8.
- Vinovskis M. A. (2015), *Using Knowledge of the Past to Improve Education Today: US Education History and Policy-Making*, «Paedagogica Historica», 51 (1-2): 30-44.
- Wesley Johnson G. (1987), *Professionalism: foundation of public history instruction*, «The Public Historian», 9 (3): 96-110.