



Raccontare
la RESISTENZA
a scuola

**Esperienze e
riflessioni**

a cura di
Luca Bravi
Chiara Martinelli
Stefano Oliviero

PUBLIC HISTORY OF EDUCATION.
TEORIE, ESPERIENZE, STRUMENTI

- 2 -

PUBLIC HISTORY OF EDUCATION. TEORIE, ESPERIENZE, STRUMENTI

Editor-in-Chief

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

Scientific Board

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

Raccontare la Resistenza a scuola

Esperienze e riflessioni

a cura di

Luca Bravi, Chiara Martinelli, Stefano Oliviero

FIRENZE UNIVERSITY PRESS

2022

Raccontare la Resistenza a scuola : esperienze e riflessioni / a cura di Luca Bravi, Chiara Martinelli, Stefano Oliviero. – Firenze : Firenze University Press, 2022.
(Public History of Education. Teorie, esperienze, strumenti ; 2)

<https://books.fupress.com/isbn/9788855186506>

ISBN 978-88-5518-649-0 (Print)
ISBN 978-88-5518-650-6 (PDF)
ISBN 978-88-5518-659-9 (ePUB)
ISBN 978-88-5518-652-0 (XML)
DOI 10.36253/978-88-5518-650-6

Graphic design: Alberto Pizarro Fernández, Lettera Meccanica SRLs
Front cover: Photo by Raquel Raclette on Unsplash

Peer Review Policy

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


Referee List

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

Firenze University Press Editorial Board

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

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

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

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

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

© 2022 Author(s)

Published by Firenze University Press
Firenze University Press
Università degli Studi di Firenze
via Cittadella, 7, 50144 Firenze, Italy
www.fupress.com

*This book is printed on acid-free paper
Printed in Italy*

In alcuni giovani prevale ancora talvolta la tendenza alle affermazioni di principio e agli slogan; il che è, entro un certo limite, anche prova di generosità e di entusiasmo. Ma bisogna chiarire che tutto questo non basta e che, per tradursi in impegno politico, le convinzioni hanno bisogno anche di ancorarsi a una rigorosa conoscenza dei fenomeni. I problemi del fascismo, dell'autoritarismo, del rinnovamento dello Stato non stanno solo nella presenza del Movimento Sociale Italiano o nelle scorribande di alcuni picchiatori; la realtà è più complessa e matura giorno per giorno nelle esperienze della vita sociale, delle assemblee elettive, del movimento sindacale; ed essa va colta esattamente in tutto ciò che avviene anche negli enti locali, nella scuola, nell'Università, nelle fabbriche, nelle caserme. Ecco perché la riflessione critica sui grandi temi della Costituzione e della sua applicazione concreta non è e non può essere meno importante di quella relativa al fascismo e alla stessa Resistenza; è infatti proprio nella maturazione della coscienza civile, nello sviluppo dei movimenti politici e sociali, nell'evoluzione del dato culturale e politico che sta il primo baluardo contro ogni tentativo di ritorno al passato (Smuraglia, Carlo. 1975. "Introduzione." In *1945-1975 Italia. Fascismo, antifascismo, Resistenza, rinnovamento*, a cura di Marco Fini, 9-10. Milano: Feltrinelli).

A Carlo Smuraglia

Sommario

Introduzione	11
<i>Luca Bravi, Chiara Martinelli, Stefano Oliviero</i>	
Saluti inaugurali. La Resistenza e il futuro	19
<i>Carlo Smuraglia</i>	
PARTE PRIMA	
INSEGNARE LA RESISTENZA TRA PASSATO E FUTURO	
L'azione educativa dell'ANPI per la formazione dei cittadini dentro e fuori la scuola	27
<i>Gianfranco Pagliarulo</i>	
La memoria come impegno civile. Il racconto della Resistenza nell'Italia repubblicana	35
<i>Silvano Calveto</i>	
Biografie, spazi, contesti: educare alla Storia	45
<i>Matteo Mazzoni</i>	
“Paesaggi della Memoria. Laboratorio didattico tra passato della Resistenza e presente”. Per un uso delle fonti nella pratica didattica	53
<i>Pamela Giorgi</i>	
A cent'anni dai 'Fatti di Renzino'. Dalla celebrazione alle attività di <i>Public History of Education</i> nelle scuole di Foiano della Chiana	61
<i>Francesco Bellacci</i>	

PARTE SECONDA

DIDATTICA CON I TESTIMONI

Studiare la Resistenza con le fonti orali
Giovanni Contini 75

La Resistenza raccontata a scuola dai partigiani: esperienze del passato e prospettive per il futuro
Stefano Oliviero 83

Didattica con i testimoni, l'esperienza con Silvano Sarti
Massimo Vitulano 95

Bambini in tempo di guerra. Raccontare il passaggio della guerra e la Resistenza attraverso video-interviste di testimonianza: luoghi, memorie, racconti
Mario Spiganti 103

PARTE TERZA

IL VISIVO E IL MATERIALE NELLA DIDATTICA DELLA RESISTENZA

Luoghi e memorialistica. Aspetti didattici del Memoriale degli italiani di Auschwitz tra passato e presente
Luca Bravi 115

Educare e istruire con i fumetti: alcune ipotesi sulla Storia contemporanea
Roberto Bianchi 125

Quando un 'Tuono' colpisce uno storico: come può nascere un fumetto sulla Resistenza
Stefano Gallo 135

Cartoline: la memoria e la sua forma visiva
Lara Pieri 147

Il memoriale italiano di Auschwitz come occasione di formazione professionale
Andrea Burzi 153

Quando le guide sono i ragazzi: una mostra sulla Resistenza. L'esperienza della II C della scuola secondaria di primo grado "I.C. Lorenzo Bartolini" di Vaiano (Prato)
Giulia Oddone 159

PARTE QUARTA

LA RESISTENZA PER LA CONVIVENZA CIVILE E L'INCLUSIONE

L'educazione civica e la Resistenza: prospettive di *Public History of Education*
Chiara Martinelli 173

Le costituzioni nel vissuto. Rimuovere gli ostacoli: dalla Resistenza alla Costituzione	185
<i>Eva Creati, Chiara Martinelli</i>	
Resistenze e storie di rom e sinti per costruire insieme la memoria collettiva	193
<i>Eva Rizzin</i>	
Dalla storia all'inclusione. Il racconto della comunità cinese di Prato	199
<i>Davide Finizio</i>	
Conclusioni	203
<i>Carlo Smuraglia</i>	

Introduzione

Luca Bravi, Chiara Martinelli, Stefano Oliviero

Perché domandarsi come insegnare e raccontare la Resistenza nelle scuole d'ogni ordine e grado? È una questione legittima da porsi, se consideriamo la Resistenza come un periodo storico specifico che, in quanto tale, trova una sua collocazione nel programma di storia. Se guardiamo alle Indicazioni Nazionali del primo ciclo, il corso di storia prevede la trattazione della Resistenza all'interno di un lungo elenco di tematiche da trattare e ne colloca l'insegnamento nella terza classe della scuola secondaria di primo grado: «L'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado viene dedicato allo studio della storia del Novecento» (Miur 2012, 52). Similmente si muovono le Indicazioni Nazionali per i licei, che collocano la Resistenza all'interno del quinto anno del programma di storia (Miur 2010, 19).

In entrambi i documenti, la Resistenza è inscindibilmente connessa ai processi di democratizzazione e di formazione della Repubblica italiana. «Occorre, dunque, aggiornare gli argomenti di studio [...] dai movimenti di resistenza alla formazione della Repubblica italiana», troviamo scritto nelle Indicazioni Nazionali del primo ciclo (Miur 2012a, 52), dove, sintomaticamente, è stato usato un termine (quello di «movimento») coniugato al plurale: una torsione, quest'ultima, che potrebbe coincidere sia con la pluralità di formazioni politiche coinvolte nella Resistenza (combattuta, come sappiamo, da comunisti, socialisti, cattolici, azionisti, liberali e monarchici) sia con il carattere europeo dei movimenti antifascisti e antinazisti (Peli 2004, 74-7). «Nella costruzione dei percorsi

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

Chiara Martinelli, University of Florence, Italy, chiara.martinelli@unifi.it, 0000-0002-3549-267X

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)

Luca Bravi, Chiara Martinelli, Stefano Oliviero, *Introduzione*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6.02, in Luca Bravi, Chiara Martinelli, Stefano Oliviero (edited by), *Raccontare la Resistenza a scuola. Esperienze e riflessioni*, pp. 11-17, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-650-6, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6

didattici non potranno essere tralasciati i seguenti nuclei tematici: [...] l'Italia dal fascismo alla Resistenza e le tappe di costruzione della democrazia repubblicana» affermano invece le Indicazioni Nazionali per i licei (Miur 2010, 19): i collegamenti con gli anni precedenti, segnati dalla dittatura fascista, e quelli successivi, connotati invece dall'avvento della democrazia e della Costituzione repubblicana, sono messi in risalto. La Resistenza non è esplicitamente citata nella più stringate *Linee Guida* per gli Istituti tecnici e professionali. Una sua estrapolazione dal contesto è possibile solo se demandata alla discrezione e alla sensibilità del singolo docente. Per gli istituti tecnici, il ministero inserisce tra le conoscenze richieste quella relativa alle «Radici storiche della Costituzione Italiana» (Miur 2012b, 12). Ancora più vaghe e involute erano, fino al 2019, le linee per l'istruzione professionale, incentrate sull'«Origine ed evoluzione storica dei principi e dei valori fondativi della Costituzione Italiana» (Miur 2012c, 41). Il Dlgs 61/2019, che ha sostituito le Linee Guida con il profilo delle competenze intermedie da conseguirsi al termine di ciascun anno del percorso professionale, ha segnato una cesura anche da questo punto di vista (Miur 2019). Vale la pena sottolineare, in questa sede, che queste osservazioni si inseriscono in un contesto in cui le linee guida di storia per gli istituti tecnici ruotano quasi esclusivamente attorno a temi di storia economica, del lavoro e delle innovazioni tecnologiche: e se è comprensibile e apprezzabile l'intento di mostrare le connessioni tra discipline umanistico-sociali e discipline tecnico-applicative, anche in un'ottica di onnicomprensività della conoscenza (Morin 1999), permangono i rischi di avallare una supina subordinazione delle prime alle seconde¹.

Qui, tuttavia, interessa la vaghezza con cui il legislatore accenna alle «radici» e alla «origine storica» della Costituzione e della Repubblica Italiana. Solitamente, lemmi così ampi e polisemici sono adoperati in due casi: quando sul loro significato c'è una concordanza universale, o quando, invece, la questione suscita polemiche e dibattiti. Se guardiamo a come la Resistenza italiana è stata affrontata nel più recente dibattito politico, non potremmo non propendere per la seconda ipotesi. Lunghi dal configurarsi come un evento *ex abrupto*, l'invito che nel 1996 l'allora presidente della Camera Luciano Violante, nel suo discorso di insediamento, rivolse a riflettere «sui vinti di ieri», «Non perché avessero ragione, o perché bisogna sposare, per convenienze non ben decifrabili, una sorta di inaccettabile parificazione tra le due parti» (Adnkronos 1996), si colloca all'interno di una «una memoria frantumata» di lungo periodo (Isnenghi 1989, 247). Già gli anni immediatamente postbellici avevano visto una contrapposizione tra visioni social-comuniste e cattoliche: mentre i primi tendevano a indicare la Resistenza come momento fondativo della Repubblica italiana, ma anche come 'rivoluzione interrotta', i secondi la consideravano come una riven-

¹ La possibilità è quindi quella di prevedere una formazione del lavoratore che, scissa da quella dell'uomo e del cittadino, consideri gli istituti tecnici e professionali scuole di 'serie b', i cui studenti non hanno diritto a una formazione personale completa: da questo punto di vista, la riforma Gentile del 1923 aleggia ancora negli ordinamenti della scuola italiana.

dicazione di libertà, in senso sia antifascista, sia, in quel frangente storico, come anticomunista (Focardi 2005). Era tuttavia una presenza residuale per un partito il cui pantheon fondativo accordava maggior spazio alle radici cattoliche della nazione (Focardi 2005). Su questo nodo è necessario soffermarsi, in quanto rese possibile, negli anni Novanta, l'aderenza della ex-Destra Dc a posizioni alle quali vanno aggiunte visioni decisamente revisionistiche come quelle proprie delle forze conservatrici e neofasciste (Ridolfi 2017). Sulla scorta di un'ondata revisionista, che, spesso tramite un utilizzo poco ortodosso delle fonti, squallifica il significato della Resistenza sulla base di atti delinquenziali compiuti da alcuni di quelli che militarono nelle sue fila, è stata tentata un'equiparazione tra partigiani e repubblicani la cui operazione echeggia in indicazioni didattiche che, è utile ricordare, sono state partorite da maggioranze di destra (Peli 2018).

Fin da principio, dunque, ha latitato una percezione della Resistenza come avvenimento 'inclusivo' (Miller 1999, 37), in un duplice senso: nella sua connotazione di evento pubblico capace di racchiudere e render ragione di tutte le sfumature, le ambiguità e le incertezze che, come tutti gli accadimenti di grandi proporzioni, racchiude; e come momento storico fondativo in cui possano riconoscersi tutti gli appartenenti a una nazione. Basi estremamente fragili, che motivano i silenzi, le vaghezze e gli omissis dei documenti ministeriali. Basi che, proprio per questo, è necessario rinsaldare, appellandosi a quella fondamentale distinzione tra partigiani e repubblicani operata da Claudio Pavone nel suo *La guerra civile* (1991): un discrimine che agisce non sulla base di presupposte ed omogenee qualità umane, ma su quella dei principi morali a cui ciascun schieramento aderisce. È su questo piano che possiamo riconoscere il fossato che separa i nazi-fascisti – che, a prescindere dalle singolarità di ciascuno di loro, si riferivano a un modello di società totalitario, liberticida e fautore della soppressione di categorie e popolazioni specifiche – dai partigiani, che a quel tipo di stato si opponevano in nome di un mondo più sensibile ai diritti dei singoli e più rispettoso degli ideali di giustizia e di pace. Era la ricerca di «un mondo più giusto, più libero e lieto», come ricorda una delle più diffuse canzoni sulla Resistenza – la calviniana *Oltre il ponte* –, che non può non esser tenuta in conto quando viene affrontato lo studio della Costituzione, e soprattutto dei suoi principi fondamentali. Senza infatti lo studio della Resistenza, la maggior parte di quegli articoli resta priva di un'adeguata contestualizzazione: si pensi ad esempio alla prima parte dell'articolo 2, «La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo, sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità»; alla prima parte dell'articolo 3, «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali»; e all'articolo 11, «L'Italia ripudia la guerra come strumento di offesa alla libertà degli altri popoli e come mezzo di risoluzione delle controversie internazionali».

È su questi presupposti che, nella primavera 2021, ha preso forma il ciclo di webinar *Raccontare la Resistenza a scuola* i cui interventi sono pubblicati nel presente volume. Organizzati dal Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (Forlilpsi) dell'Università di Firenze, gli

incontri si sono snodati da quello inaugurale del 23 aprile 2021, alla tavola rotonda conclusiva del 31 maggio 2021. Le direttive ministeriali legate al Covid, che in quei mesi proibivano l'organizzazione di convegni ed eventi in presenza, hanno condotto all'allestimento di seminari online. La modalità a distanza ha consentito una partecipazione degli insegnanti assai ampia, fino a superare la soglia dei mille iscritti. Quest'occorrenza, oltre a testimoniare l'interesse dei docenti di ogni ordine e grado verso le tematiche connesse alla storia della Resistenza, ha consentito una disseminazione degli interventi e delle buone pratiche che, speriamo, possa favorevolmente ripercuotersi nella progettazione didattica dei prossimi mesi e anni. Ogni incontro è stato dedicato ad un tema:

- 23 aprile 2021 – *Tra storia dell'educazione e memoria: nuove prospettive per insegnare la Resistenza*
- 7 maggio 2021 – *La Resistenza con gli occhi. Fumetti e memoria visiva*
- 10 maggio 2021 – *Fare didattica con i testimoni: i partigiani a scuola*
- 14 maggio 2021 – *L'uso pubblico del racconto resistenziale tra celebrazioni e memoria*
- 21 maggio 2021 – *Oggetti di memoria materiale e immateriale. La concretezza della memoria bellica e resistenziale*
- 31 maggio 2021 – *Costruire percorsi didattici ed educativi tra storia e memoria*

A una prima lettura acquista rilevanza la 'memoria', presente in ben cinque titoli su sei. Di quale memoria si interessa questo volume? Il pensiero corre a quella degli ex-combattenti partigiani, la cui presenza nelle scuole si è diradata per incombenze anagrafiche: fino a pochi anni fa, una memoria dinamica e relazionale (in quanto esposta in conversazioni o dibattiti con professori e studenti), sempre più spesso una memoria incarnata in precisi tipi di fonti, come le autobiografie o le interviste presenti sul portale <www.noipartigiani.it> (2021-12-23). In secondo luogo, con quale prospettiva la memoria può giovare all'interpretazione storico-educativa e trovare il proprio campo di espressione feconda proprio nella scuola? È proprio nella relazione tra storia e memoria che si tessono gli equilibri e i percorsi educativi: nel contesto storico, l'analisi delle fonti è sottoposto a continua verifica; le memorie di un evento storico, soprattutto se di caratura collettiva (come sicuramente lo fu quello resistenziale) possono contribuire alla formazione di un retroterra e di radici comuni, costruiscono una narrazione pubblica: lo scopo resta quello di produrre un evento 'inclusivo', quell'albero di ciliegie che secondo Miller (1999, 37) latita nella storiografia italiana.

Tutti gli incontri hanno teso a costruire un dialogo tra riflessione storico e storico-educativa e 'buone pratiche' scolastiche, nella convinzione, propria della *Public History of Education* (Bandini 2019, 45) dell'impossibilità di scindere la teoria dalla pratica. Anche il volume adotta una scansione che segue questo approccio: i contributi sono raggruppati per tematiche e non per una supposta prevalenza della dimensione teorica o di quella pratica. I saluti inaugurali, riportati di seguito, sono di Carlo Smuraglia, partigiano, docente universitario e presidente emerito dell'ANPI, che, scomparso il 31 maggio 2022, auspica in queste pagine che le scuole possano insegnare il significato della Resistenza come speranza verso il futuro e costruzione di un nuovo sistema.

La prima sezione, *Insegnare la Resistenza tra passato e futuro*, si interroga sulle questioni metodologiche e sugli interrogativi che il trascorrere degli anni pone alla didattica della Resistenza. Nel suo contributo Gianfranco Pagliarulo, presidente ANPI, afferma la rilevanza della memoria e di un metodo formativo sensibile alle condizioni sociali e culturali degli allievi per diffondere una maggiore consapevolezza della Resistenza come ‘evento fondativo’ della Repubblica. Le contraddittorietà dell’uso pubblico della Resistenza da parte di movimenti politici e istituzioni sono ripercorse da Silvano Calvetto: dal cono d’ombra in cui la vicenda era stata relegata dal centrismo degli anni Cinquanta, infatti, si transita alla visione oleografica che, proposta dal centrosinistra, ne offuscava le indubbie problematiche. La crisi del racconto resistenziale, avvenuta nel solco del neoliberalismo degli anni Ottanta e Novanta, ha aperto una parentesi con cui ancora oggi siamo chiamati a fare i conti. Muovendo dalla constatazione della scomparsa dei diretti testimoni, Matteo Mazzoni propone un approccio emotivo alla Resistenza, che sappia innestarsi su processi di ‘empatia fredda’ o logica. Pamela Giorgi, ricercatrice INDIRE, ricostruisce alcune iniziative laboratoriali intraprese dal suo istituto e dalla Rai con l’ausilio delle tecnologie digitali, per consentire agli insegnanti di usufruire di materiali digitali da poter adattare e utilizzare. La conoscenza degli eventi resistenziali in anni successivi alla morte dei diretti protagonisti è al centro del contributo di Francesco Bellacci, che illustra le attività didattiche condotte nella scuola di Foiano della Chiana sulla scorta dei disegni e dei materiali prodotti dal partigiano Ezio Raspani (morto nel 2015).

La seconda sezione, *Didattica con i testimoni*, è focalizzata sulla presenza dei partigiani nelle scuole e, più *latu sensu*, sull’utilizzo della storia orale nella didattica della Resistenza. Giovanni Contini, nel ripercorrere il contributo delle fonti orali allo studio della Resistenza, ne sottolinea le potenzialità ermeneutiche nello svelare e tematizzare aspetti più problematici, come il rapporto delle bande con i contadini e gli scontri tra formazioni di diverso colore politico. Attraverso alcuni momenti di didattica progettati dall’ANPI, l’intervento di Stefano Oliviero analizza il rapporto tra quotidianità scolastica e azione dei testimoni, interrogandosi sulle prospettive che la scomparsa di questi ultimi prospetta nell’immediato futuro. Silvano Sarti, nome di battaglia Pillo, fino alla morte intervenuta nel maggio 2019 ha intrapreso una capillare attività di testimonianza nelle scuole toscane di cui Massimo Vitulano rende conto nel suo resoconto. La raccolta di testimonianze relative agli eventi resistenziali è invece al centro del contributo di Mario Spiganti, che in questi anni ha ricercato e intervistato chi, bambino durante la Seconda guerra mondiale, aveva assistito all’occupazione tedesca del Casentino, nell’Aretino.

Documenti ministeriali ed esperti di didattica hanno ampiamente sottolineato l’importanza dei medium visivi e materiali nel trasmettere la conoscenza storica. Questa dimensione è esplorata dalla terza sezione, *Il visivo e il materiale nella didattica della Resistenza*. Il contributo di Luca Bravi introduce al rapporto con la dimensione artistica e memorialistica che ha modificato nel tempo la narrazione della Resistenza, anche in relazione ai mutamenti geopolitici interna-

zionali: il superamento dei blocchi est-ovest della fine degli anni Novanta, simboleggiato dalla caduta del Muro di Berlino; la progressiva messa in ombra della storia politica della Resistenza e della liberazione dal nazifascismo come fatto politico, per virare verso il simbolismo delle vittime di politiche razziste, con il suo carattere emotivo (De Luna 2011). Le *graphic novel*, finalmente assurte in questi ultimi anni alla piena dignità narrativa, sono al centro delle riflessioni di Roberto Bianchi e Stefano Gallo. Bianchi evidenzia le possibilità che l'utilizzo del fumetto schiude nel proporre una didattica della storia contemporanea stimolante, capace di innestarsi su motivazioni e interessi degli studenti. Stefano Gallo ripercorre invece le vicende che nel 2015 lo hanno condotto, insieme al fumettista (prematuramente scomparso nel giugno 2021) Tuono Pettinato, a scrivere e disegnare l'opera *Bandierine*, incentrata sul racconto degli eventi resistenziali attraverso la prospettiva dello storico Federico Chabod. L'intervento di Lara Pieri si sofferma sugli oggetti della vita quotidiana ed attraverso il racconto di elementi materiali delinea i percorsi attivabili in classe, tra presente e passato, in una relazione sottile che sottintende l'elemento esperienziale come strumento per attivare interesse vivo verso le vicende resistenziali. Le attività didattiche compiute presso il Memoriale italiano ad Auschwitz sono al centro del contributo di Andrea Burzi, docente di discipline letterarie presso l'Istituto alberghiero "Aurelio Saffi" di Firenze. Spostandoci nella provincia di Prato, Maria Giulia Oddone presenta un percorso didattico che ha condotto una classe della secondaria di primo grado a fare esperienza concreta sul proprio territorio di alcuni aspetti storici legati alle vicissitudini resistenziali.

Già l'intervento di Pagliarulo sottolinea la necessità di ricercare una connessione tra eventi resistenziali ed emergenze educative contemporanee. A questo monito si collega idealmente la quarta sezione, *La Resistenza per la convivenza civile e l'inclusione*. L'introduzione dell'educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado (L. 92/2019) apre nuovi spazi allo studio della Resistenza in connessione con la Costituzione e la formazione dell'Italia repubblicana, come evidenziato dal contributo di Chiara Martinelli. Segue un intervento di Eva Creati e Chiara Martinelli che ricapitola l'attività condotta da un gruppo di studenti della scuola secondaria di secondo grado sulla comprensione della Costituzione italiana. Il contributo di Eva Rizzin si focalizza sul recupero del significato della resistenza rom e sinti, nella definizione di percorsi didattici volti a favorire la loro inclusione. Altra vicenda spesso sottaciuta è quella riguardante l'internamento dei cittadini cinesi nei campi di concentramento italiani: su questo aspetto è incentrato il contributo di Davide Finizio, scomparso prematuramente e che ci consegna, in questo che è il suo ultimo contributo, l'impegno ad un racconto della storia che sia strumento di cittadinanza.

Questo volume nasce dall'incontro di tante persone legate da interessi ed ambiti affini, uno fra questi è l'obiettivo di offrire percorsi costruiti in modo paritario tra professionisti della scuola, ricercatori, docenti, studenti, cittadini. Pensiamo sia proprio questo uno dei lasciti più importanti della Resistenza: la relazione paritaria e costruttiva volta a contesti di democrazia e di pace che nella scuola hanno costituzionalmente radici.

Riferimenti bibliografici

- Adnkronos. 1996. "Violante: riflettere su Resistenza e su vinti di ieri." *Adnkronos*, 10 maggio, 1996. <http://www1.adnkronos.com/Archivio/AdnAgenzia/1996/05/10/Politica/VIOLANTE-RIFLETTERE-SU-RESISTENZA-E-SUI-VINTI-DI-IERI_132000.php> (2021-12-23).
- Bandini, Gianfranco. 2019. "Manifesto della *Public History of Education*. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale." In *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, a cura di Gianfranco Bandini e Stefano Oliviero, 41-54. Firenze: Firenze University Press.
- De Luna, Giovanni. 2011. *La Repubblica del dolore. Le memorie di un'Italia divisa*. Milano: Feltrinelli.
- Focardi, Filippo. 2005. *La guerra della memoria. La Resistenza nel dibattito politico italiano dal 1945 a oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Isnenghi, Mario. 1989. *Le guerre degli italiani. Parole, immagini, ricordi 1848-1945*. Milano: Mondadori.
- Miller, James Edward. 1999. "Who chopped down that cherry tree? The Italian Resistance in history and politics, 1945-1998." *Journal of Modern Italian Studies* IV, 1: 37-54.
- Miur. 2010. "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento." <https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf> (2021-12-23).
- Miur. 2012a. "Indicazioni nazionali per il primo ciclo d'istruzione, LXXXVIII." <https://www.icterredelreno.edu.it/pvw/app/default/pvw_img.php?sede_codice=FEME0005&doc=2901317&inl=1> (2021-12-23).
- Miur. 2012b. "Linee Guida (secondo biennio e quinto anno). Area Generale." <https://www.cislscuola.it/uploads/pics/cislscuola_IstTecn_AreaGenerale.pdf> (2021-12-23).
- Miur. 2012c. "Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento (secondo biennio e quinto anno). Area Generale (D.P.R. 15 marzo 2010, n.87, articolo 8, comma 6)." <https://www.cislscuola.it/uploads/pics/cislscuola_IstProf_LineeGuida345.pdf> (2021-12-23).
- Miur. 2019. "Risultati di apprendimento intermedi del profilo di uscita dei percorsi di istruzione professionale per le attività e gli insegnamenti di area generale." <<https://nuoviprofessionali.indire.it/wp-content/uploads/2019/10/Allegato-B.pdf>> (2021-12-23).
- Morin, Edgar. 1999. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina.
- Pavone, Claudio. 1991. *Una guerra civile. saggio sulla moralità della Resistenza*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Peli, Santo. 2004. *La Resistenza in Italia. Storia e critica*. Torino: Einaudi.
- Peli, Santo. 2018. *La Resistenza difficile*. Pisa: BFS.
- Ridolfi, Maurizio. 2017. *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente*, Pisa: Pacini.

Saluti inaugurali. La Resistenza e il futuro

Carlo Smuraglia

Grazie, anzitutto, dell'invito. Ho fatto ogni genere di attività nella mia vita, però continuo a considerare con maggior rimpianto il periodo in cui ho insegnato all'Università, nella quale torno sempre volentieri, perché lì è nata buona parte della mia vita, dei miei pensieri e i rapporti che si sono creati in quel periodo sono quelli che restano più vivi nella mia memoria. Quindi sono contento di essere in questa sede a parlare di un tema che riguarda soprattutto il modo di affrontare la Resistenza. C'è una viva preoccupazione in giro, perché molti si chiedono come si farà a raccontare la Resistenza, a farla conoscere d'ora in poi, visto che stanno scomparendo gli ultimi protagonisti, per ragioni di età. Il problema c'è, ma c'è soprattutto per chi pensa che la Resistenza vada letta e interpretata per quello che emerge dagli stessi racconti di chi l'ha fatta; questo, in parte, ha un margine di verità, ma non è tutto, perché la Resistenza ha costruito anche il nostro futuro. Mi rifaccio alla mia esperienza personale: ero un ragazzo di vent'anni, studiavo felicemente alla Scuola Normale superiore di Pisa, dopo aver vinto il concorso e improvvisamente mi si pose questa alternativa: rispondere alla chiamata della Repubblica di Salò, oppure scomparire. Scompare voleva dire rendersi irreperibile. C'erano manifesti affissi per le strade che avvisavano che i giovani che fossero stati colti a non essersi presentati alla Repubblica sociale, potevano essere passati per le armi. Davanti a questa prospettiva, l'unica possibilità era quella di 'scompare', andare verso luoghi dove potevano esserci dei compagni, degli amici, qualcuno che condividesse le stesse idee, per mettersi insieme. Così alla fine è nata la Resistenza: da questo grande incontro tra ragazzi

Carlo Smuraglia, ANPI, Associazione Nazionale Partigiani d'Italia, Italy

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Carlo Smuraglia, *Saluti inaugurali. La Resistenza e il futuro*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6.03, in Luca Bravi, Chiara Martinelli, Stefano Oliviero (edited by), *Raccontare la Resistenza a scuola. Esperienze e riflessioni*, pp. 19-23, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-650-6, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6

come me, con vecchi antifascisti che avevano frequentato le galere e tutte le isole in cui il fascismo li aveva relegati e altri che non avevano fatto né l'una né l'altra esperienza, ma non erano stati fascisti, anzi erano stati contrari al fascismo, ma senza manifestarlo in modo esplicito. Quindi la Resistenza è stato un grande crogiuolo di giovani inesperti che non avevano mai conosciuto la democrazia, ma avevano istintivamente un rifiuto profondo per chi negava la libertà, e quindi anche per il fascismo. Poi c'erano altri che arrivavano con altre motivazioni, altre spinte; per esempio, ufficiali dell'esercito che avevano ritenuto di non poter mantenere il giuramento al Re, dopo il tradimento dell'8 settembre. Un complesso di persone molto diverse fra loro, di diverse provenienze e idee e in qualche caso anche di diverse ideologie. Dunque, pensare a come la Resistenza nel suo complesso, guardasse al futuro, è una cosa importante che certamente va al di là di quello che un resistente può raccontarci. In realtà chi ha partecipato alla Resistenza può raccontare la sua esperienza, magari legata a vicende importantissime, ma circoscritte, senza cogliere l'insieme delle cose e spiegarsi anche altre vicende fra cui la stessa Costituzione, la cui origine sta proprio nel modo in cui la Resistenza ha affrontato il futuro. Molti fanno riferimento alle lettere di condannati a morte della Resistenza, in cui si legge prevalentemente il richiamo alla patria, alla famiglia. È un momento terribile, si sta per essere uccisi, non si fanno certo grandi ragionamenti impegnativi. Sicuramente, anche da lì si ricava quella che era una base comune per tutti, cioè il desiderio di persone, anche diverse per estrazione sociale, di farla finita col fascismo, cacciare i tedeschi e vincere la guerra insieme agli alleati. Questa era la base di tutto. Io credo, però, che ci fosse, nell'insieme, molto di più e penso che questa parte abbia bisogno ancora di essere affrontata, studiata e spiegata anche alle nuove generazioni. Bisogna, allora, cogliere i sintomi di tutto questo che, con molta probabilità, si trova non tanto nelle lettere dei condannati a morte quanto in alcuni comportamenti che hanno un particolare significato. Per esempio, sul finire della guerra, proprio nei giorni immediatamente successivi al 25 aprile, c'era ancora una parte d'Italia che doveva essere liberata. In un reparto (che era composto prevalentemente da partigiani che si erano arruolati volontari nell'esercito italiano, dopo che era stata liberata la zona dove avevano operato), venne il Luogotenente Generale del Regno, che rappresentava il Re che era fuggito dopo l'armistizio. Dovevano essere passati in rassegna, quei giovani soldati della Divisione Cremona, ai quali era stata fatta una pressante raccomandazione, di stare tranquilli e rispettosi. Ebbero, proprio da quelle file, al passaggio del Luogotenente si levò una marea di fischi. Un gesto inammissibile da parte di un esercito regolare, ma che esprimeva un sentimento che poi ritroveremo nella Costituzione, quando verrà stabilito che la forma scelta per il nostro Paese non può essere che quella repubblicana. Quei giovani, quegli anziani che avevano combattuto insieme, ai quali era stato raccomandato di non reagire di fronte a colui che li avrebbe passati in rassegna, avevano tenuto un comportamento vietatissimo, seguito da un grande dibattito se punirli tutti o meno. Lì c'era già stata la scelta del futuro, cioè l'indicazione della scelta repubblicana. Non era stata condannata soltanto la fuga del Re, ma un intero sistema ed era stata espressa l'idea che una nuova Italia dovesse essere

necessariamente una repubblica. Questo era già un fatto indicativo, ma lo era ancora di più un'altra vicenda, alla quale anche alcuni libri della storia contemporanea dedicano poche pagine, quella delle cosiddette 'Repubbliche partigiane', che riassumo in poche parole. Ci furono, verso la fine del '44, delle zone che per motivi anche solo occasionali furono abbandonate dai tedeschi e dai fascisti e rimasero temporaneamente libere. Solo temporaneamente, perché questa situazione durò pochissimo, al massimo trenta o quaranta giorni, dopo di che erano tornati i fascisti e i tedeschi, esasperati, perché si andava verso una conclusione della guerra, per loro tragica. Questi territori oggi li chiamiamo 'Repubbliche partigiane', ma allora non si chiamavano di certo così: furono definite infatti dai primi storici come «aree libere». Poi è stata modificata l'espressione in 'Repubbliche partigiane', perché – con sorpresa – ci si rese conto che i resistenti di quelle zone, per prima cosa, si erano organizzati. Molti di loro non avevano mai conosciuto la democrazia, non l'avevano mai sperimentata, però la misero in atto in quel momento, creando organismi elettivi, nominando i responsabili. In modo un po' particolare, perché quelli che venivano eletti o indicati, erano quasi sempre uomini; poi, in realtà, l'assenza di gran parte degli uomini fece sì che quei ruoli fossero svolti egregiamente da donne. Una di queste, addirittura, fu – nella 'Repubblica' dell'Ossola – nominata 'ministra'. Un'esperienza importantissima, quasi casuale, che però esprimeva in embrione la democrazia, che nasceva in zone circondate dai tedeschi e dai fascisti che poi sarebbero tornati, ma intanto loro si organizzavano e si davano delle regole, creando perfino una sorta di polizia, stabilendo la calmierazione dei prezzi. Per questo, hanno assunto successivamente il nome di 'Repubbliche partigiane', proprio perché – come già detto – si erano appunto date un assetto democratico. È un fatto di estrema importanza, che rivela qualche cosa che riguarda il futuro: è il primo esperimento di democrazia che viene compiuto mentre intorno c'è la guerra, ci sono i fascisti e tedeschi. La cosa che mi preme sottolineare, perché spesso è trascurata, è che in alcune delle maggiori repubbliche partigiane (che sono – per esempio – quelle della Carnia e quella dell'Ossola) furono dettate delle regole che assomigliano straordinariamente a quelle che oggi sono nella Costituzione: una per tutte, quella sulla progressività dell'imposizione fiscale, a seconda del reddito del contribuente. Ci fu, insomma, un'anticipazione di quella che poi diventerà una norma fondamentale della Carta costituzionale. Quegli improvvisati amministratori riuscirono dunque ad ideare e introdurre norme che anticipavano quello che sarebbe poi scritto nella Costituzione.

È un dato molto importante da evidenziare, perché vuol dire che non si pensava solo alla cacciata dei tedeschi, alla fine da guerra, all'allontanamento dei fascisti per sempre, ma anche alla costruzione di un nuovo sistema.

In una lettera inviata a un gruppo parlamentare, parlando appunto di questo tipo di esperienza, Aldo Moro faceva notare che l'idea che non si dovesse tornare all'esperienza del periodo liberale e alle costituzioni di tipo tradizionale, ma varare un sistema istituzionale democratico nuovo, era fondamentale e di estrema importanza. Ciò vuol dire che Aldo Moro aveva percepito è che – una volta liberati – si sarebbero dovute dettare nuove regole, per non tornare agli statuti

albertini di fine '800, ma regole assolutamente nuove, che tenessero conto delle esperienze realizzate lottando insieme, tra persone diverse.

Un altro esempio di qualche cosa che trascende molto la realtà e che andrebbe ben spiegato se si vuol capire davvero fino in fondo che cosa è stata e che significato ha avuto, anche sul piano morale, la Resistenza. I fischi al Luogotenente, il rifiuto della monarchia, l'esperienza delle 'Repubbliche democratiche' ci danno indicazioni molto precise, sulle quali si riflette molto poco e se ne parla altrettanto poco nei libri di storia. Quando non ci saremo più noi partigiani, ci sarà, però, tempo per la riflessione, per cogliere gli aspetti cui sto accennando. Voglio dire che in questa vicenda grandiosa c'è stato molto di più di quanto solitamente si suole indicare: in realtà si stava preparando un futuro che andava molto al di là del momento in cui sarebbe finita la guerra e sarebbero stati cacciati definitivamente i fascisti e i tedeschi. Tutto questo io credo che sia di straordinaria importanza, perché assegna a tutti noi, ma soprattutto alla scuola, un compito fondamentale: come si potrà far conoscere – in futuro – la Resistenza se non si terrà conto di tutti i dati e gli elementi di cui si ha notizia? Quando non ci sarà più il partigiano che racconta la sua storia, andremo avanti a raccontare ancora gli episodi dei gappisti e le operazioni militari più importanti, o cercheremo di cogliere lo spirito con cui nella Resistenza si guardava al futuro, attraverso i segni di quelle vicende di cui non si parla spesso, ed anzi sono quelle che più di frequente vengono trascurate? Io ve ne ho indicate alcune, ma ne potrei indicare molte altre se non ci fossero ovvie esigenze di tempo, che intendo rispettare. Questo presuppone, peraltro, una conoscenza reale e una attenta riflessione da parte di chi dovrà insegnare la Resistenza nelle scuole, dove, purtroppo, viene insegnato troppo poco perfino su che cosa sia stato il fascismo. Devo ricordare ancora una volta che nella legge Scelba, (e sto parlando di una legge che porta il nome di un uomo che non era l'immagine tradizionale e fondamentale della democrazia), c'è un articolo, l'art. 9, in cui si afferma che la Repubblica è impegnata a far conoscere nelle scuole «che cosa è stato realmente il fascismo». Mi sembra che dal 1952, data di promulgazione di quella legge, quell'articolo non sia stato molto applicato. Mi sembra che, salvo i casi in cui ci sia stato un grande impegno da parte di qualche insegnante per parlare seriamente della Resistenza ai suoi studenti, in generale, sia stato fatto molto poco. Non avremo più testimoni, ma avremo ampia materia e ampio spazio su cui riflettere e ragionare; e questo è un compito che io sottolineo con forza.

Parlare della Resistenza in generale, e non solo di quella armata, (a prescindere dal fatto che non pochi resistenti odiavano le armi), significa parlare anche degli ideali, che andavano al di là della conclusione della guerra. C'era, per esempio, il mito dell'Unione Sovietica come sistema da seguire. Poi risulterà che in alcuni casi, la realtà era ben diversa dalle illusioni. Tant'è che nella Costituente non passò la tesi di indicare la Repubblica italiana come una repubblica «dei lavoratori», secondo l'emendamento famoso proposto da Togliatti ed altri, ma fu accolta un'altra versione, pure di grande significato, secondo la quale «l'Italia è una Repubblica democratica fondata sul lavoro». Una soluzione che fu un risultato importante, perché mise d'accordo quelli che avrebbero voluto mettere

al primo posto il lavoro e quelli che invece avrebbero voluto collocarci l'impresa che, secondo i quali, essa «comprendeva tutto» e quindi avrebbe dovuto prevalere. Non fu un compromesso, come alcuni sostengono, ma realmente un'intesa assai dibattuta e significativa. Parlare di una Repubblica fondata sul lavoro, ci riporta ad un altro aspetto della Resistenza, assai complesso, di cui spesso non si parla, perché è antecedente all'inizio della Resistenza stessa. Nella primavera del '43 e poi in quella del '44 ci furono grandissimi scioperi nell'Italia del Nord, in cui si rivendicavano salari e 'pane', oltre alla fine della guerra; ma c'era anche l'aspirazione a un mondo diverso, ad un mondo nuovo, insomma la ricerca e la rivendicazione di un futuro migliore. Per questo, quando parliamo di Resistenza in senso lato, dobbiamo tener conto della complessità di un fenomeno di tanto rilievo, che ci impone di tener conto di quella armata e di quella non armata, degli scioperi del '43-'44, dei militari che in Grecia posti di fronte all'alternativa della resa o della deportazione, decisero all'unanimità di rispondere di no, quale che fosse il costo del rifiuto. Così, molti finirono in Germania, molti morirono sul posto, resistendo ai tedeschi. Anche questa è Resistenza. Come la insegneremo e spiegheremo nelle scuole? Questo è un tema delicato e importante; io ho voluto solo sottolinearlo per dire che, se è finita l'epoca dei racconti diretti dei partigiani, deve almeno iniziare a svilupparsi quella della riflessione, del cercare di capire la vera essenza di questo momento fondamentale, che viene spesso considerato, a torto, un 'secondo Risorgimento', perché in realtà sono due fenomeni totalmente diversi. Questo è importante per capire anche i nostri giorni e la nostra storia più recente.

Concludo su questo, per sottolineare le ragioni e le origini di questa Costituzione. Molti dei principi che sono nella Costituzione sono il frutto dell'incontro fra persone diverse durante la Resistenza e di un pensiero comune che mirava a trovare soluzioni che ponessero in primo piano il rispetto della persona, la solidarietà, l'uguaglianza, i valori del lavoro e soprattutto la dignità, cioè tutto quello che era stato calpestato nel periodo infame del fascismo, del nazismo e della guerra.

Mi auguro che su questo ci sia una importante riflessione nel futuro. Oggi ho voluto ricordarlo perché per me questo è il punto fondamentale quando si parla di Resistenza.

PARTE PRIMA

Insegnare la Resistenza tra passato e futuro

L'azione educativa dell'ANPI per la formazione dei cittadini dentro e fuori la scuola

Gianfranco Pagliarulo

Mi è capitato di recente di partecipare ad un dibattito in cui un giovane iscritto all'ANPI ha sostenuto che in una parte rilevante delle nuove generazioni non c'è necessariamente un giudizio negativo o positivo sulla resistenza, ma semplicemente la registrazione di un fatto storico, lontano nel tempo, estraneo alla vita, insomma completamente 'freddo'. Naturalmente in altra parte dei ragazzi di oggi c'è una forte sensibilità civile e democratica, mentre altra parte ancora subisce più o meno il fascino, diretto o indiretto, delle idee di tipo fascista. Eppure mi pare che prevalga il dato dell'indifferenza, della registrazione del passato, analogamente allo studio di Napoleone o dell'Impero Romano.

Questa distanza temporale e per così dire psicologica con cui viene vissuto da tanti ragazzi il tempo della Resistenza mi ha colpito. Quando avevo vent'anni, era il 1969, vivevo la Resistenza – e con me tanta parte della mia generazione – come un mito fondativo. In quegli anni, al di là delle dinamiche ideologiche e delle scelte politiche, era messo a valore il fatto che la Repubblica costituzionale nasceva su dei miti delle origini, che si incarnavano nei simboli, perché c'è sempre un rapporto fra mito e simbolo: fra gli altri il 25 aprile come il simbolo della Liberazione; i sette fratelli Cervi; più in generale, la Resistenza. La natura di questi miti delle origini non era misterica, iniziatica, magica, come quella del fascismo e del nazismo: la nascita di Roma, Romolo e Remo, oppure la razza ariana che sarebbe la diretta discendente biologica del popolo indoeuropeo di alcuni millenni prima di Cristo. La natura del mito repubblicano è razionale, storica, critica e sociale. Specifico 'sociale', perché l'Italia del dopoguerra ave-

Gianfranco Pagliarulo, ANPI, Associazione Nazionale Partigiani d'Italia, Italy, gianfrancopagliarulo@yahoo.it

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Gianfranco Pagliarulo, *L'azione educativa dell'ANPI per la formazione dei cittadini dentro e fuori la scuola*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6.05, in Luca Bravi, Chiara Martinelli, Stefano Oliviero (edited by), *Raccontare la Resistenza a scuola. Esperienze e riflessioni*, pp. 27-33, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-650-6, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6

va assoluta necessità di ricostruire la sua coesione, il senso stesso di essere una nazione, un popolo, uno Stato.

Lo strumento attraverso cui permaneva questo mito fondativo era la memoria. Erano vivi decine di migliaia di partigiani, una grande parte dei nomi più prestigiosi. Certo, il racconto di quella storia in quel tempo aveva punte agiografiche oggi superate. Eppure quella memoria consentì una vera, propria e forte connessione sentimentale con la resistenza.

Oggi non solo sono passati più di 75 anni, ma il mondo in cui viviamo è cambiato profondamente, radicalmente, per alcuni aspetti antropologicamente. In questo nuovo mondo è prevalsa in occidente un'idea generale di governo come amministrazione di un presente che per questo tendenzialmente non cambia. In questa visione il passato perde senso ed il futuro non presenta aspettative, se non nell'ambito della pura gestione dell'esistente.

Fra le tante cose cambiate si afferma a ragione che viviamo il tempo della fine delle grandi narrazioni, cioè delle filosofie della storia che hanno caratterizzato il 900, ed ancora di soggetti collettivi che si muovevano in una data direzione, e che in tale movimento scoprivano o costituivano una propria 'identità'. Ciò ha comportato di conseguenza l'estinzione o la trasformazione delle ideologie dei due secoli trascorsi, come il passaggio dal liberalismo al liberismo, dal nazionalismo al sovranismo, dal razzismo al suprematismo, ed anche la nascita di nuove visioni del mondo – penso all'ambientalismo. Questo è avvenuto nella simbiosi spesso confusa e pasticciata di antiche distinzioni – fra cultura alta e cultura popolare, fra cultura e spettacolo, per alcuni aspetti fra arte e pubblicità – con l'elemento dirompente del web e dei social che hanno proposto nuovi codici linguistici e un nuovo rapporto con la conoscenza.

In questo gigantesco rivolgimento non mi pare che ci sia attualmente il rischio di un ritorno *sic et simpliciter* del fascismo storico, ma c'è una grave emergenza ed una profondissima inserzione di valori e codici di tipo fascistico nelle culture di destra e di estrema destra contemporanea, molti dei quali sono mutuati – queste sì – da organizzazioni propriamente fasciste, come CasaPound e Forza Nuova, solo per esempio. Noto per inciso che una caratteristica relativamente nuova di tali organizzazioni propriamente fasciste è che non si riferiscono più soltanto alla cultura del ventennio, ma anche, in modo sempre più significativo, a quella del terzo Reich. Penso, fra i tanti, all'apologia di sangue e di suolo, *Blut und Boden*. C'è l'assunzione di elementi propri di quell'elenco costitutivo che Umberto Eco aveva chiamato il fascismo eterno: discriminazione, razzismo, violenza verbale oltre che fisica, istigazione all'odio, tradizionalismo, irrazionalismo, rifiuto della critica, complottismo, mito dell'eroe. Tutto ciò si è diffuso in una parte anche rilevante del senso comune. È interessante da questo punto di vista la parabola del fenomeno che abbiamo chiamato forse con qualche approssimazione populismo, perché col tempo e nell'agone politico il suo tratto dominante si è sposato con le idee di un nazionalismo contemporaneo.

Se in una parte importante dell'opinione pubblica ha fatto breccia questo substrato culturale, in altra parte – ma sono due parti che si confondono, spesso nelle stesse persone convivono diverse culture – vige il dominio della cultura

liberista, fondata sull'individualismo; in un'altra parte ancora, grazie anche, se non specialmente, alla funzione per così dire pedagogica dell'associazionismo e del volontariato, prevale una cultura democratica multiforme che ha parzialmente sostituito la funzione pedagogica dei partiti di massa oggi scomparsi. Ed infine in questo panorama non si può dimenticare l'unica – forse – grande narrazione rimasta, che è quella dell'interpretazione evangelica di Papa Bergoglio, attraverso le sue encicliche ed i suoi convegni. Penso al convegno di Assisi dello scorso anno sull'economia.

L'insieme di questi fenomeni viene vissuto attraverso – per così dire – il filtro del web e dei social che ha – mi sembra – modificato i termini degli oggetti della conoscenza che si 'accolgono' e con i quali ci si 'connette', invece che 'interpretarli' e 'criticarli'.

Nel nuovo tempo che viviamo quei miti e quei simboli della Resistenza permangono – penso ai fratelli Cervi e al 25 aprile – e la visione stessa della Resistenza, scevra del plus di retorica degli anni 70, si è molto allargata: la resistenza civile, la resistenza sociale, il ruolo fondamentale delle donne, la resistenza dei meridionali, la resistenza dei militari. E poi ancora ha prevalso la visione concreta, non oleografica di quel processo storico che mantiene un altissimo valore di umanità e di civiltà nonostante luci ed anche ombre. Chi oggi in modo tendenzioso ne enfatizza le ombre o più spesso se le inventa fa, prima d'ogni altra cosa, un'operazione stupida, perché ogni evento storico ha sempre avuto i suoi lati anche oscuri, ma che non hanno mai messo in discussione il suo valore: penso al Risorgimento, alla Rivoluzione francese, alla Comune di Parigi, alla guerra di secessione americana, e così via. Eppure a questa più ampia ed analitica ricognizione storica della Resistenza non ha corrisposto un riconoscimento largamente maggioritario della sua funzione e dei suoi valori nel senso comune, essendo radicalmente cambiato il contesto, a cui ho accennato in precedenza, e specialmente essendo venuta meno la funzione formativa del sistema partitico.

Torno al quesito iniziale: in questo scenario, come operare in particolare verso le giovani generazioni per far sì che la conoscenza delle radici della repubblica non sia solo la mera registrazione di un fatto storico, ma elemento essenziale per il capire e l'agire nel presente? Detto in breve: come rendere presente il passato? Credo che una categoria essenziale sia quella della 'memoria', restituendola al nostro tempo, nel quale la sua rimozione è funzionale ad un'idea di società 'immodificabile'.

Dal 19 aprile è online il memoriale della Resistenza italiana, in cui sono raccolte centinaia di interviste video a partigiane e partigiani, che raccontano della loro vita vissuta nella quotidianità di quel tempo. Penso che sia davvero uno straordinario strumento didattico, perché ci immerge in un altro tempo come se fosse il nostro e ci consente di presentare di fatto comportamenti che attengono al senso della vita ed al suo valore. Faccio due esempi banali. Il partigiano Walter Nedo Nenci di Viareggio ci racconta delle peripezie per portare borracce piene d'acqua ai deportati in transito per i lager, nonostante la presenza delle SS. Se gli adulti si fossero avvicinati ai carri ferroviari sarebbero stati immediatamente cacciati, se non peggio. Furono i padri allora, e fra questi il padre di

Walter, che era un ragazzino, a disporre che i figli portassero quelle borracce ai deportati che invocavano «Acqua! Acqua!». E ancora: la partigiana Antonietta Chiovini ci spiega come si salvarono tanti ebrei dalle retate accompagnandoli in Svizzera, tramite una vera e propria odissea, per cui coloro che attraversavano il tratto del confine accompagnando gli ebrei erano i contrabbandieri, e ci dice un dettaglio: suo padre era fascista, ma accettava che sua figlia fosse partigiana e per questo fu arrestato e *condannato alla fucilazione, lui fascista*. Si salvò per un caso. In queste due storie trovo elementi di straordinaria attualità pedagogica: una solidarietà umana espressa a rischio della propria vita verso sconosciuti e perciò un senso del *valore della vita* come principio indefettibile, e penso, per esempio, al dramma odierno dei naufraghi e più in generale alla condizione dei migranti. O ancora ai morti sul lavoro che sarebbe meglio tornare a chiamare omicidi bianchi. Per questo parlo di ‘attualità pedagogica’.

Il memoriale della Resistenza italiana rimarrà nel tempo, al di là della inevitabile scomparsa degli stessi intervistati per legge di natura. E giungerà un momento in cui scomparirà anche l’ultimo dei partigiani. Io penso che l’ANPI, che come si sa dal 2006 non accoglie più soltanto i partigiani e i loro congiunti, ma anche gli antifascisti in generale, abbia un compito precipuo, e cioè il ‘trasmettere la memoria’. Questo sarà fatto, è già fatto, da quelli che si possono chiamare ‘i portatori di memoria di seconda generazione’, cioè i dirigenti e gli attivisti ANPI, quelli che sono cresciuti negli insegnamenti e nell’esempio degli scomparsi. Aggiungo che se la memoria ha come oggetto per definizione qualcosa avvenuta nel passato o qualcuno del passato, essa ha inesorabilmente come soggetto qualcuno che vive nel ‘presente’ e in questo rapporto soggetto-oggetto si manifesta la funzione didattica della memoria. A proposito della memoria partigiana, la testimonianza del passato assume una funzione propriamente ‘civile’, di interpretazione del presente e azione nel mondo in cui viviamo. Da questo punto di vista è incoraggiante il lavoro di alcuni giovani storici – parlo ora specificamente di storia, non di memoria – che intrecciano la ricerca storica all’impegno civile.

Siamo in un mondo e in un Paese in cui si misurano più culture, alle volte in sinergia, altre volte in competizione fra di loro. C’è quindi da chiedersi, anche se la risposta è in parte ovvia, quale sia la ‘nostra’ cultura di riferimento al fine della formazione dei cittadini. È senza dubbio la cultura ‘democratica’. Intendo per cultura democratica una cultura che sia innervata dai valori dell’antifascismo. Qual è la caratteristica di questa cultura? Essa tende ad unire, perché la cifra dell’antifascismo non è propriamente ideologica, ma ideale, unisce cioè, per lo meno dal punto di vista tendenziale, persone e opinioni diverse, che una volta si potevano definire in base ai grandi filoni del pensiero socialista e comunista, cattolico e liberale, e che oggi andrebbero aggiornate sia in quantità, perché sia aggiunge il pensiero ambientalista, sia in qualità, perché i tre grandi filoni hanno subito una serie di metamorfosi.

Quali sono oggi le forze motrici di una cultura democratica e di conseguenza di una formazione democratica? Rimane significativo il ruolo delle istituzioni, nonostante pesanti contraddizioni avvenute negli ultimi decenni, ed in particolare della scuola. Il Presidente della Repubblica rimane davvero il più importante

ed autorevole presidio istituzionale dell'antifascismo, e colpisce positivamente – devo dire la verità – l'esternazione del presidente del consiglio questo 25 aprile, quando ha affermato «Non tutti gli italiani furono brava gente», che ha riempito il rumoroso silenzio su questo tema del suo discorso di insediamento.

Anche alcuni partiti hanno mantenuto, in modo non sempre lineare, una connotazione antifascista, ma tale connotazione, nel panorama politico italiano, ha perso il suo passato carattere egemonico. La novità, a cui ho già accennato, è il ruolo delle grandi e piccole associazioni di volontariato e di impegno sociale, la cui grande maggioranza opera di conserva con i principi costituzionali mettendoli per quanto possibile a valore. Penso a tante comunità di intellettuali, artisti e personalità dello spettacolo. Penso a Libera, ai tre sindacati, alle Acli, all'ARCI, agli Scout, ad un infinito numero di associazioni prevalentemente comprese nel cosiddetto terzo settore. E naturalmente all'ANPI. A questo proposito va ricordato il protocollo sottoscritto diversi anni fa tra ANPI e allora Miur, e costantemente rinnovato. Il protocollo è teso a valorizzare nelle scuole la storia e le vicende dell'antifascismo, della Seconda guerra mondiale, della Resistenza e della Guerra di liberazione, a far conoscere a fondo la Costituzione e contribuire alla formazione dei giovani non solo sul piano culturale, ma anche sotto il profilo del civismo e dei sentimenti concretamente democratici. Il protocollo ha consegnato alla nostra associazione la responsabilità di avvicinare i giovani alle tematiche storico culturali e civili, con salde conoscenze e dimestichezza di intervento.

«Offrire alle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado un sostegno alla formazione storica, dalla documentazione alla ricerca, per lo sviluppo di un modello di cittadinanza attiva è il mandato contenuto nel protocollo» (Miur, ANPI 2020, 1).

L'obiettivo è accompagnare e sostenere il lavoro degli insegnanti attraverso la testimonianza della nostra identità. Nel corso di un recentissimo incontro col Ministro dell'Istruzione Bianchi, si è assunto il Memoriale della Resistenza italiana come un importante strumento didattico e si è avviato lo studio di uno specifico progetto formativo per il 2022. Si ricorderà che il 28 ottobre di quell'anno ricorre il centenario della marcia su Roma, ed è perciò essenziale che la scuola repubblicana informi adeguatamente su quella funesta ricorrenza, anche perché riteniamo certa una crescente campagna delle forze neofasciste, con un possibile appoggio di forze della destra radicale, tesa alla rivalutazione di quell'evento nella più generale revisione del giudizio su quegli anni e persino della verità storica.

Ma se condividiamo che la memoria intesa come ponte fra passato e presente sia uno strumento interessante per restituire alla vita vivente la traccia di vite precedenti, cioè se condividiamo il *cosa*, dobbiamo preoccuparci nondimeno del *come*.

In altre parole, se un uomo di 90 anni mi racconta quello che gli successe nel 1944, come faccio a creare un'*inferenza*, cioè in qualche modo una relazione, una conseguenza, una deduzione, ma anche un coinvolgimento psicologico nei confronti di un ragazzo di 18 anni?

Non ho ricette se non quelle del buon senso. Partire da lui, credo, da quel ragazzo, da quella classe, in ogni caso ed in ogni modo. In senso lato, questo vuol dire una scuola pienamente integrata con la società. In senso esistenziale questo vuol dire partire dal suo vissuto, dai suoi interessi, dai suoi codici di comunicazione, di registrazione e di elaborazione. Mi rendo conto dell'importanza della multimedialità, cioè dell'uso contestuale, per esempio, di scrittura, grafica, immagini, animazioni, suoni come strumento pedagogico di primaria importanza. Ma non entro nelle tecniche di pedagogia per ottenere questo risultato, non ne ho la competenza. Penso comunque che il partire dal nostro interlocutore, il nostro 'metterci a disposizione', salvaguardando ovviamente il rigore della memoria, sia l'unico metodo proficuo per connettere la 'generazione della radio', cioè i partigiani, con la 'generazione dei social'.

A maggior ragione ciò vale per quelli che comunemente chiamiamo i 'valori': libertà, democrazia, eguaglianza, solidarietà, pace, lavoro. A ben vedere, sono il portato storicamente determinato della Resistenza e di conseguenza l'anima della Costituzione. Ma non basta declamarli o spiegarli. Come li coniugo nel mondo attuale, nell'Italia attuale, nella vita quotidiana di quel ragazzo? Anche in questo caso il punto di partenza non può che essere *lui*, quel ragazzo. La sua vita e la sua condizione sociale, anche perché la sua vita è la sua condizione sociale. Occorre partire dal fatto che lui fa il rider, o che nel tempo della Dad non ha la tecnologia, oppure che il padre è disoccupato o fa il magistrato, per dire, perché c'è sempre un nesso.

È interessante notare che il nesso riguarda costantemente la relazione sociale del soggetto. Si ricorderà che è di circa 40 anni fa la famosa affermazione della signora Thatcher: «Non esiste la società, esistono solo gli individui». In quella affermazione c'è l'intera storia successiva dell'Occidente e, per alcuni aspetti, anche la psicologia. Se fosse vero che viviamo in un mondo di individui privi di società, oltre che affermare un nonsenso, ridurremmo il singolo a un numero, trasformeremmo il cittadino in consumatore, spersonalizzeremmo il lavoratore in risorsa umana. Che è esattamente quello che è successo, è il mondo in cui viviamo. Assieme, l'individuo vedrebbe la libertà nella sua interpretazione egotistica e priva dell'indissolubile legame della responsabilità, laddove la Costituzione è incardinata proprio sul concetto di persona, di società e di responsabilità. Che cos'è la persona se non il singolo nella pienezza dei suoi rapporti sociali? E cos'è la Costituzione stessa se non un grande disegno di democrazia sociale che avviene tramite un'incessante trasformazione? Basti pensare all'inizio del 2° comma dell'art. 3 della Costituzione: «È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli che impediscono...». E cos'è perciò la Repubblica se non l'organizzazione dinamica della democrazia, a cominciare dalla scuola? Basti questo per dedurre il radicale contrasto fra il messaggio costituzionale e le culture dominanti nel presente.

Tutto ciò ci illumina sul rapporto fra passato, presente e futuro. La Costituzione è del 1948, ma parlarne e specialmente attuarla, non vuol dire sottometterci al passato ma avviare la costruzione di un grande disegno per l'oggi e per il domani. Se il padre del ragazzo è disoccupato la Repubblica fondata sul lavoro è un impegno/promessa per il futuro. Se il padre è magistrato la giustizia giusta è un impegno/promessa per il futuro. Se lo studente ha pochi mezzi economi-

ci, il diritto di raggiungere i gradi più alti da parte dei meritevoli è un impegno/promessa per il futuro. Da tutti questi impegni/promesse per il futuro ne deriva che *il presente non è soddisfacente* e in questo scarto fra l'essere e il dover essere consiste tutto sommato *il senso della cittadinanza attiva*.

All'inizio ho affermato che in tanti ragazzi non c'è necessariamente un giudizio negativo o positivo sulla Resistenza, semplicemente c'è il distacco, la freddezza con cui si osserva uno strumento che non serve più, perché inattuale, scaduto, obsoleto. È ragionevole pensare che questa sia una delle ragioni di un ricorrente rischio nella società: l'*indifferenza*. E non mi dilungo sulle drammatiche conseguenze che nella storia europea e anche nazionale ha sempre avuto questo sentimento, specie quando alla violenza dei pochi si giustapponeva l'indifferenza dei molti.

E se l'indifferenza è il frutto di quel distacco, di quel vuoto di giudizio fra positivo e negativo, spetta a noi, proprio a noi, a voi, riempire quel vuoto.

Ho poi parlato della memoria come strumento di connessione fra passato e presente e, aggiungo, di conseguenza, come strumento di formazione della cittadinanza attiva. Ho provato a riflettere inoltre sull'importanza del metodo formativo che, in generale, ma in particolare per le giovani generazioni, non può non partire dalla loro vita e dalle loro condizioni materiali. Ho, infine, posto il problema, dando solo parziali risposte, del come rendere attivi e operanti i valori della Resistenza e della Costituzione attraverso la riconquista del valore della persona, e di conseguenza della sua dignità, e della società di cui ogni persona è parte decisiva.

Ho parlato di risposte parziali perché la risposta *totale* per rendere attivi quei valori, distinguerli come catechismo laico dell'oggi e del domani, è nella *piena realizzazione della Costituzione*, un processo che richiede tempo e volontà, meglio, battaglia ideale, politica e sociale, e mette a tema il tempo di una nuova fase della lotta democratica e antifascista. Si dirà: attuazione piena della Costituzione, un'utopia. Sì, ma un'utopia realizzabile. Un ossimoro. Ma non era Icaro un'utopia prima della macchina volante di Leonardo? E non era un'utopia quella dei fratelli Bandiera per un'Italia che poi si unì davvero? E non era un'utopia il crollo dell'apartheid in Africa del Sud e poi venne Mandela? Si sono tutte dimostrate utopie non solo realizzabili, ma realizzate. E la politica in senso ampio è lo strumento attraverso cui un'utopia diventa realizzabile quando si fa 'visione comune', 'orizzonte condiviso'.

Si chiede qual è l'azione formativa dell'ANPI. Ecco, è questa. Su questa linea si muove l'ANPI in un lavoro permanente che comprende un intervento il più possibile costante nelle scuole, ma non si limita a ciò, perché l'ANPI trasforma in azione quotidiana l'impegno di cittadinanza ereditato dai suoi padri fondatori. Ecco, ciò che ho esposto in questa relazione forse contiene elementi per una cosa che mi piace definire così: «elementi di pedagogia partigiana».

Riferimenti bibliografici

Miur, e Associazione Nazionale Partigiani Italiani. 2020. "Protocollo d'intesa." <https://www.anpi.it/media/uploads/files/2020/09/m_pi.AOOGABMI.Registro_DecretiR.0000121.21-09-2020.pdf> (2021-12-17).

La memoria come impegno civile. Il racconto della Resistenza nell'Italia repubblicana

Silvano Calvetto

1. Storia e memoria

Forse mai come oggi la necessità di tenere distinte storia e memoria si presenta come questione di primaria importanza per poter guardare al passato in modo credibile. Se c'è un aspetto che caratterizza il dibattito pubblico maturato negli ultimi decenni, è quello relativo alle molteplici sovrapposizioni tra la storia, come ricognizione del passato condotta con gli strumenti scientifici e culturali della ricerca, e la memoria, come racconto su cui gravano gli interessi non sempre limpidi di molteplici attori sociali: le istituzioni, la politica, i mezzi di comunicazione ecc.

Problema non nuovo, per la verità, giacché la storia sempre ha avuto un uso pubblico e gli esiti delle sue ricerche sempre si sono in qualche modo confrontati con il problema della memoria. Ma quel che sta avvenendo nella società odierna presenta un repertorio di specificità che vanno interrogate, soprattutto a partire dai paradossi intorno ai quali determinati fenomeni prendono corpo. Lo ricordava anni fa Nicola Gallerano, sottolineando il fatto che

convivono nel presente due fenomeni all'apparenza contraddittori: un accentuato e diffuso sradicamento dal passato da un lato; e un'ipertrofia dei riferimenti storici nel discorso pubblico dall'altro (Gallerano 1995, 25).

Per un verso, l'affermazione di una cultura totalmente schiacciata sul tempo presente che sembra aver smarrito qualsiasi legame con il passato (Prosperi 2021), fino a mettere radicalmente in discussione la nozione stessa di coscienza

Silvano Calvetto, University of Turin, Italy, silvano.calvetto@unito.it, 0000-0001-9563-883X

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Silvano Calvetto, *La memoria come impegno civile. Il racconto della Resistenza nell'Italia repubblicana*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6.06, in Luca Bravi, Chiara Martinelli, Stefano Oliviero (edited by), *Raccontare la Resistenza a scuola. Esperienze e riflessioni*, pp. 35-44, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-650-6, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6

storica (Miegge 2004), dall'altro, il proliferare, nel discorso pubblico, di sguardi retrospettivi entro una dimensione che non è certo priva di opacità e contraddizioni. Così sempre di più si è esposti al rischio di coltivare del passato immagini che sono orientate tanto alla sua mitizzazione, nel rimpianto nostalgico del tempo perduto, come avviene soprattutto nei passaggi di crisi quando lo sguardo verso il futuro si rende difficile, quanto alla sua demonizzazione, secondo un diffuso sentimento di superiorità nei confronti di chi ci ha preceduto che proprio la modernità ha generato come uno dei suoi esiti più rappresentativi (Connerton 2009; tr. it. 2010). Più difficile, invece, nel gioco di queste retoriche speculari, guardare al passato secondo l'intenzione di comprenderlo nella sua irriducibile complessità storica senza farsi vincere dalla tentazione di curvarlo sulle esigenze politiche e culturali del presente.

Ed è proprio a partire da quest'attitudine all'abuso pubblico della storia (Giannuli 2009) che nella nostra società si sono andati restringendo gli spazi di quest'ultima a vantaggio di quelli della memoria. Forse è proprio perché viviamo un tempo in cui è apparentemente facile lasciarsi alle spalle il passato che l'evocazione del ricordo si impone come un baluardo contro l'oblio. Il problema riguarda allora il tipo di rappresentazione che si sedimenta nel senso comune, dove i fatti vengono spesso decontestualizzati e restituiti nelle forme della loro estrema semplificazione anziché essere approfonditi come meriterebbero. Un passato la cui ricostruzione finisce per essere assorbita dalle logiche di potere e dall'emotività che ne contraddistinguono la sua ricezione pubblica. D'altra parte il confronto con quella che tradizionalmente viene chiamata memoria collettiva (Halbwachs 1968, tr.it. 2001) è ineludibile. Si tratta di quella sorta di patto nel quale ci si accorda su cosa trattenere e cosa lasciare andare del nostro passato. Com'è stato osservato:

Su questi eventi si costruisce l'albero genealogico di una nazione. Sono i pilastri su cui fondare i programmi di studio nelle scuole, i luoghi della memoria, i criteri espositivi dei musei, i calendari delle festività civili, le priorità da proporre nella grande arena dell'uso pubblico della storia, le scelte sulla base delle quali si orientano tutti i sentimenti del passato che attraversano la nostra esistenza collettiva. I fondamenti di quel 'patto' cambiano a seconda delle varie 'fasi' che scandiscono il processo storico di una nazione. Ogni volta cambiano i suoi contraenti e i suoi contenuti. La fragilità della nostra memoria pubblica deriva oggi essenzialmente dalla precarietà dei suoi contenuti e dall'inadeguatezza dei suoi contraenti (De Luna 2011, 13).

Si tratta allora di cogliere le specificità della memoria collettiva nel mondo contemporaneo proprio a partire dai suoi lati d'ombra, compresa la grande enfasi che assume oggi la dimensione del ricordo. Il rischio altrimenti è quello di commemorarlo, il passato, prima ancora di realmente conoscerlo. Ricordare è infatti diventato nel tempo una sorta di dovere morale al quale non ci si può sottrarre, qualcosa il cui valore non può essere messo in discussione, come ben documenta, tra l'altro, la crescita esponenziale di giornate della memoria e del ricordo (Giannuli 2009, 313). Un'operazione condotta dall'alto i cui contenuti

devono essere accettati in quanto tali dai cittadini, non certo come il risultato di scelte realmente condivise sulla base di una pubblica discussione.

Se la memoria può valere come impegno civile, nella dimensione formativa che in questa sede la riguarda, vale a dire come volontà di costruire se stessi come cittadini a partire da quelle che sono le radici storiche della nostra convivenza democratica – innanzitutto la Costituzione come progetto politico e insieme educativo – ciò può avvenire, a nostro giudizio, proprio tenendo conto della problematicità che è insita nel suo stesso utilizzo, nelle contraddizioni e nei limiti che la attraversano, al di là dell'enfasi e della strumentalità di cui spesso è caricata. Guardare quindi alle strategie più efficaci per far conoscere la Resistenza alle generazioni più giovani, consapevoli dello straordinario patrimonio di iniziative che pur in mezzo a grandi difficoltà continuano a maturare dentro e fuori le istituzioni, vuol anche dire avere contezza dei passaggi mediante i quali è maturata la sua narrazione pubblica nei decenni passati. Non si dà qui il caso, naturalmente, di ripercorrere quei passaggi in modo esaustivo, ma un loro rapido richiamo, almeno fino alla crisi degli anni Ottanta, può essere utile per osservare da quale storia proviene questa narrazione, a quali esigenze si è via via legata, cosa ha evidenziato e cosa ha taciuto e quali forme ha nel tempo assunto.

2. Il racconto della Resistenza

Sin dall'immediato dopoguerra il confronto con la vicenda resistenziale si rende assai problematico, al centro di contese anche aspre che ben riflettono la dialettica politica che va prendendo corpo nel paese. C'è una stagione breve, dopo il 1945, nella quale forte è l'impegno dei protagonisti della lotta partigiana affinché non venga smarrito il significato della loro esperienza. Sono soprattutto le forze di sinistra, segmenti della società civile, figure del mondo intellettuale a promuovere la costruzione di una memoria dal basso per celebrare quella che viene intesa come una profonda e benefica cesura nella storia del paese. È qui che nascono gli Istituti storici della Resistenza, le associazioni partigiane, la prima memorialistica scritta e le molte iniziative culturali volte alla costruzione di un nuovo *pantheon* di eroi secondo modelli sociali e politici largamente inediti (Paggi 1999; Ridolfi 2003; Focardi 2005; De Luna 2011). Si tratta di qualcosa di nuovo, che rompe con un passato nel quale la costruzione della memoria era un'operazione condotta prevalentemente dall'alto, come ad esempio ancora era avvenuto dopo il primo conflitto mondiale. Qui, per via del ricordo ancora fresco della guerra, l'elogio del sacrificio, la commemorazione dei caduti, l'esaltazione della lotta come rigenerazione morale non vengono compiuti in nome di un generico patriottismo, bensì per celebrare un nuovo modello di cittadino, capace di spendersi attivamente e coscientemente per ideali di libertà e giustizia: un'italianità inedita, per molti versi, che rompe con i modelli culturali ereditati dal fascismo (Schwarz 2010). È da notare come in questa fase, accanto alla dimensione martirologica, si affermino anche modelli celebrativi nei quali è parimenti viva una dimensione ludica e festosa che è anch'essa un tratto tipico di questi anni, certamente drammatici, ma dove la volontà di rifare il paese passa anche

attraverso nuove forme di creatività e vitalità esistenziale. Una stagione breve, tuttavia, dopo il '48 la prospettiva muta radicalmente.

Lungo tutti gli anni Cinquanta la Resistenza finisce in un cono d'ombra. Rimossa dal dibattito pubblico, essa viene conservata nei percorsi di parte. Sintomatico quanto avviene sul piano delle ricorrenze celebrative: da una parte, il ricordo cauto, e talvolta imbarazzato, delle forze moderate, dall'altra, il forte significato simbolico attribuito dalle forze di sinistra. *Il Popolo*, l'organo della Dc, ad esempio, nel '48, a pochi giorni dalle elezioni che determinano i rapporti di forza degli anni a venire, invita a celebrare il 25 aprile «nell'intimo dei nostri cuori», «senza chiassate potenzialmente pericolose» (*Il Popolo*, 25 aprile 1948), per dire dei timori che il ricordo della guerra partigiana reca con sé. Così i comunisti possono puntare il dito sulle contraddizioni della classe dirigente democristiana, come riassumono le parole di Giorgio Amendola durante un dibattito parlamentare del '52:

Voi siete imbarazzati a ricordare e celebrare le glorie della guerra partigiana, non perché vi fossimo solo noi (perché c'eravamo noi e c'erano anche gli altri) ma perché ricordando gli altri, non si può non ricordare anche noi (Ridolfi 2003, 214).

Memorie divise che ben rappresentano l'anomala situazione della repubblica italiana: costituzionalmente vincolata al patto antifascista, ma dalla vita politica dominata dal crescente anticomunismo, con il quale si finisce per mettere fuori gioco una delle componenti decisive della guerra di Liberazione. Una contraddizione che peserà enormemente su tutta la vicenda storica italiana e che determinerà i contenuti della memoria pubblica che si andrà delineando.

Emblematico quanto avviene con le celebrazioni ufficiali del '55. Per la prima volta, in occasione del decennale della festa del 25 aprile, la ricorrenza ha una veste istituzionale che cerca di coinvolgere tutte le forze dell'arco parlamentare, con un'inedita attenzione da parte degli stessi mezzi di informazione. Anche la scuola, certo non prima di aver ricordato, con il ministro Giuseppe Ermini, che la data del 25 aprile è innanzitutto quella del genetliaco di Guglielmo Marconi, risulta significativamente coinvolta nelle iniziative del governo. Un'apposita legge dell'anno successivo (3 maggio 1956, n. 402) prevede stanziamenti per borse di studio da destinare agli orfani dei caduti della lotta di Liberazione, impegnando il ministero per una cifra pari a cento milioni di lire. Nella circostanza vengono poi promosse pubblicazioni che restituiscono della Resistenza un'immagine celebrativa e dai toni fortemente legati alla retorica patriottica, com'è il caso del volume, stampato in diecimila copie, *Il Secondo Risorgimento*: un compendio di quelli che saranno i motivi da privilegiare nella costruzione di una memoria che si vuole depurare degli aspetti di conflittualità e di rottura che avevano caratterizzato la lotta partigiana.

Sarà necessario attendere ancora un po' di tempo per assistere ad una significativa svolta in tal senso: gli anni Sessanta e il centrosinistra. Lì la frattura tra le diverse forze politiche viene in parte ricomposta, così l'antifascismo e la Resistenza tornano al centro del dibattito pubblico, entro una dimensio-

ne, tuttavia, molto lontana dalle premesse dell'immediato dopoguerra: la costruzione della memoria non è più un fenomeno prevalentemente spontaneo, bensì organizzato entro una dimensione ormai sempre più istituzionalizzata, tesa a fornire della Resistenza un'immagine via via sempre più accomodante nella quale tutti possano riconoscersi. Sono queste le premesse a partire dalle quali prende corpo una memoria plebiscitaria, caratterizzata da una rappresentazione della Resistenza nella quale gli aspetti maggiormente radicali ed emancipativi vengono sacrificati in nome dell'unità antifascista. Così si finiscono per esaltare gli aspetti militari a scapito di quelli sociali e politici, ad esempio, privilegiando la dimensione di guerra di Liberazione e mettendo in sordina gli elementi di classe che pure l'avevano attraversata. Un vero e proprio processo di «imbalsamatura istituzionale» (Giovana 1964, 212) che finisce per smarrire la complessità storica della Resistenza appiattendola su una rappresentazione convenzionale e rassicurante, ma funzionale a tenere insieme realtà politiche e culturali spesso contrastanti. Anche la scuola, in occasione delle celebrazioni del ventennale, offre, su sollecitazione del ministro Luigi Gui, il proprio contributo alla diffusione di una «memoria ufficiale» (Santomassimo 2004, 288-89).

Con il '68 questa dimensione un po' oleografica della Resistenza viene messa in discussione. L'avvento della contestazione determina la crisi delle rappresentazioni che avevano accompagnato la memoria resistenziale negli anni precedenti. La retorica del 'secondo Risorgimento', il mito della 'Resistenza tricolore' vacillano ormai sotto i colpi di una critica che, soprattutto a sinistra del Pci, mette sempre più alla berlina la credibilità di quel racconto. La 'Resistenza rossa', la 'Resistenza tradita' sono formule che circolano sempre più insistentemente, in nome di un antifascismo militante che cresce e si consolida al cospetto del riemergente neofascismo. Dietro la crosta del mito unitario cominciano quindi a manifestarsi le differenze e diventa sempre più difficile sostenere l'idea di una memoria che possa essere condivisa da tutti, soprattutto ora in una realtà caratterizzata dall'alta, e spesso drammatica, conflittualità sociale e politica. Certo, com'è stato opportunamente sottolineato,

nelle retoriche speculari della Resistenza rossa e della Resistenza tricolore esce stritolata la Resistenza popolare e civile, delle donne e degli uomini comuni, che avrebbe dovuto essere posta a fondamento del tentativo di formare le "virtù civiche" degli italiani (Santomassimo 2004, 297).

Nell'ambito di questa dialettica c'è in gioco una questione a lungo rimossa nella coscienza collettiva del paese: la necessità di fare i conti sino in fondo con il proprio passato. Se l'unità del fronte antifascista garantisce con la Costituzione una tavola di valori nella quale sono chiamate a riconoscersi tutte le componenti politiche al di là delle loro differenze e dei loro conflitti, con il passare del tempo, nella misura in cui si evidenziano le crepe di quella unità e quelle stesse forze cominciano a perdere consenso, viene fuori una realtà molto più complessa di quanto l'istituzionalizzazione della memoria riesca a comprendere. Lì il mito unitario paga pegno.

E il prezzo è stato l'incapacità di fare i conti fino in fondo con l'esperienza e l'eredità del fascismo. L'immagine di un popolo intero in lotta per il riscatto nazionale contro i tedeschi e un pugno di loro servi non è solo oleografica: ha occultato il processo faticoso di distacco dal fascismo, che solo una minoranza è riuscita del resto a compiere, e ha steso un pietoso velo di silenzio sulla vasta schiera di coloro che quest'esame non avevano neppure avviato (Gallerano 1999, 113).

Una rimozione che ha un peso enorme e che di fatto impedisce il confronto con la parte di coloro che negli ideali della Resistenza non si erano riconosciuti, quella dei vinti, la cui composizione si rivela nel tempo molto più complessa di quanto i tradizionali schieramenti partitici lascino intendere. Le diverse fasi della costruzione della memoria sono da questo punto di vista assai indicative: «Dalla rimozione al plebiscito omettendo il conflitto, che rimane consegnato ai percorsi paralleli e ai meandri delle memorie di parte», secondo l'efficace sintesi di Mario Isnenghi (1988, 562).

Tra gli Settanta e Ottanta, in definitiva, si consuma una parabola storica per quel che concerne la memoria della Resistenza, anche nella sua funzione di pedagogia civile, cominciata negli anni del miracolo economico ed entrata in crisi quando il paradigma dell'unità antifascista, al di là dei fenomeni di superficie, non sembra più in grado di rispondere alle profonde trasformazioni culturali e politiche del paese. Se è vero che ancora alla metà degli anni Novanta Gian Enrico Rusconi può parlare della percezione della Resistenza come di un «episodio genericamente positivo», non può tuttavia tacere quanto essa venga vissuta come qualcosa «di psicologicamente, culturalmente, politicamente remoto» (1995, 7). In realtà è lungo tutto il decennio precedente che si consuma una significativa rottura storica. E non si tratta solamente di un fatto generazionale, ma di un fenomeno che ha radici più profonde e più ampia portata. Nel tempo si fanno sempre più strada le voci di coloro che nel paradigma antifascista non si erano riconosciuti fino in fondo, mostrando la realtà di un paese non più riconducibile agli schemi maturati nell'immediato dopoguerra e consolidatisi in un percorso irto di difficoltà e contraddizioni.

Ma qui siamo ormai al preludio di nuovi scenari politici e culturali, dentro un profondo mutamento di paradigma in cui a farsi largo è un sempre più massiccio uso della storia in chiave politica. Se da un lato la storiografia, a partire dagli anni Settanta, si arricchisce di nuove piste di ricerca e di nuove chiavi interpretative, volte ad indagare i fenomeni dal basso e a connettere la vicenda resistenziale con la storia del paese (Quazza 1976), dall'altro si afferma un crescente disincanto che sempre più si lega all'emergere di un filone revisionistico il cui obbiettivo è quello di screditarla, quella vicenda, per i principi e valori che essa rappresenta (Tranfaglia 1996; Losurdo 1998). Così, nel discorso pubblico, ancora una volta, non si compie una severa autocritica dell'esperienza della dittatura, né una matura valutazione storica del fascismo, bensì una sua rappresentazione sempre più indulgente ed assolutoria nella quale, a partire da una marcata quanto sospetta esaltazione del 'privato', comincia a farsi largo una strisciante apologetica.

Gli anni Ottanta, con il fenomeno del riflusso, la crisi dei partiti di massa, l'affermazione del modello neoliberale sono il terreno sui cui matura una rilettura della storia che sempre di più risponde all'esigenza di far tacere il carattere emancipativo e di rottura che aveva accompagnato molte delle lotte sociali e politiche dei decenni precedenti (Giannuli 2009, 92-3). La crisi del racconto resistenziale rientra appieno in questo processo.

Alla fine di quel decennio è Mario Isnenghi a fotografare lucidamente il percorso maturato:

Negli ultimi dieci anni [...] l'antifascismo e la Resistenza non sono più rimossi, ma sono come passati in giudicato. I fuochi dei riflettori [...] sono ormai puntati sul fascismo: anzi, su Mussolini e Claretta, la moglie del duce e la figlia di Pavolini, Ciano e Cianetti, il professor Biggini e Italo Balbo alpino e aviatore; e così via, di "privato" in "privato". Sono i nuovi "divi" di una storiografia di massa cresciuta nella società dello spettacolo. Ormai il tappo della bottiglia è saltato, il flusso delle memorie si va gonfiando e il grande "amarcord" – personale, generazionale, di fase – non sembra più comprimibile (1988, 566).

3. Un nuovo impegno

Quel che avviene a partire dagli anni Novanta è noto e rientra ancora nell'ordine della cronaca più che della storia. Il tramonto di quella che, con discutibile espressione giornalistica, viene definita prima Repubblica, lo spostamento a destra del paese, gli attacchi sempre più insistiti verso la Resistenza, anche da parte dei più alti rappresentanti delle istituzioni dello stato, la manifesta intenzione di guardare al passato secondo gli interessi politici del momento, e non già per comprenderne la complessa evoluzione storica, sono fenomeni che si legano tra loro e delineano un nuovo modello culturale prima ancora che politico.

In questo contesto, dove si afferma faticosamente una logica bipolare che scardina l'arco parlamentare nato nel dopoguerra, prende corpo la volontà politica di costruire una memoria condivisa nel segno della pacificazione. L'esito, senza poter qui riassumere i passaggi che dalla metà degli anni Novanta ne contraddistinguono il percorso, non può che essere quello di una «memoria di compromesso» o, per meglio dire, di una «smemoratezza patteggiata» (Luzzato 2004, 29-30) nella quale le ragioni dei vinti e quelle dei vincitori si confondono le une con le altre. A destare perplessità sul piano storico è l'idea stessa di memoria condivisa. Le memorie sono sempre parziali e differenti, il loro carattere antagonista è fisiologico in qualsiasi democrazia, come la storia ben documentata. Eludere questo fatto significa spingersi su un terreno nel quale non soltanto la mistificazione storica è sempre dietro l'angolo, ma le ragioni stesse della convivenza democratica rischiano di essere minate alla radice.

La memoria della Resistenza si intreccia così con un più largo plesso di questioni che rinviano alle rappresentazioni che i cittadini hanno oggi del passato. Ciò che colpisce guardando al tipo di conoscenza storica maturata nei tempi della cosiddetta storiografia di massa è proprio la logica di tipo privatistico che

si è imposta. Favorita dalle opportunità che il circuito mediatico offre, si è affermata una curiosità retrospettiva che tende a privilegiare il fatto specifico anziché il contesto di riferimento, il singolo personaggio storico visto nei suoi vizi privati più che nelle sue virtù pubbliche. Guardare la storia dal buco della serratura sembra essere diventata la modalità privilegiata per approcciare il passato. Così, di privato in privato, i fatti vengono disancorati dalla processualità storica per essere restituiti sotto le forme della estrema semplificazione, quelle che sono ritenute più appetibili per il grande pubblico e maggiormente congrue alla volontà di rimuovere ogni forma di conflitto dalla rappresentazione del passato.

La volontà, indubbiamente positiva, di portare la storia al di là della cerchia degli specialisti deve coltivare questa avvertenza. Significa essere consapevoli che la storia non può diventare un mero pretesto per raccontare storie, ma ha la necessità di recuperare la sua coraltà sociale, politica, antropologica per avere un ruolo come strumento per la formazione di una cittadinanza democratica che sappia guardare al passato in modo critico e costruttivo. In gioco c'è un problema di non poco conto: quello di comprendere in quale forma il riferimento alla storia possa avere una funzione formativa per il cittadino di oggi. Rispetto alla nostra questione significa avere contezza dei mutamenti epocali che sono intervenuti e delle insidie che i riferimenti alla memoria comportano. La Resistenza non è diventata la 'religione civile degli italiani' come in molti hanno per lungo tempo auspicato. Né forse ci sono mai state le condizioni storiche perché ciò avvenisse. Oggi, però, anche alla luce di una ricca tradizione storiografica che ha esaminato quella pagina di storia nei suoi molteplici e differenziati profili, e in considerazione del fatto che il supporto della testimonianza sta venendo meno per via della scomparsa dei suoi protagonisti, si aprono nuove possibilità di trasmissione del patrimonio di principi e di valori di cui la Resistenza è portatrice. Lontani dalla tentazione del mito, ci sono le condizioni per guardare a quel passaggio storico come all'atto costitutivo della nostra democrazia, nelle sue luci e nelle sue ombre, al di là di ogni tentativo di imbalsamatura istituzionale, sottraendolo alla stretta mortale tra agiografia e rimozione.

Se la Resistenza ha qualcosa da insegnare alle giovani generazioni, è perché mobilita una questione cruciale sotto il profilo formativo: quella della capacità di scelta. E non è cosa di poco conto, perché vuol dire chiamare in causa uno degli aspetti decisivi nel processo di crescita di ciascuno.

Sul piano formativo – ha osservato di recente un insegnante impegnato da anni sul tema – credo non ci sia nulla di più potente che mettere i nostri ragazzi di fronte ad altri ragazzi che si trovarono davanti ad una scelta tanto drammatica (Fiore 2012, 146).

Sulla intrinseca moralità della guerra civile che si combatte tra il '43 e il '45 in Italia, d'altra parte, sono state scritte, com'è noto, alcune delle pagine più alte di tutta la storiografia resistenziale (Pavone 1991). Né può andare taciuto il patrimonio di ricerche e riflessioni che sono maturate nel tempo intorno alla valenza educativa dell'antifascismo e della Resistenza (Casadio 1967 Cambi 1980; Zorini 1985). Oppure quelle che ne hanno posto il problema dell'insegnamento in ambito scolastico (Borghi, Quazza, Santoni-Rugiu, Dellavalle 1971;

De Luna 1992). Ricerche che, pur indagando aspetti diversi, ne riconducono il significato pedagogico e civile al tema della scelta. Certo, oggi si tratta di avere contezza degli interlocutori che si hanno di fronte, privi ormai anche di quella memoria familiare che per lungo tempo ha consentito di tessere le fila del racconto resistenziale tra una generazione e l'altra. Ciò non può implicare, in ogni caso, la volontà di semplificarlo, quel racconto, fino a smarrirne la sua specificità sul piano storico (Cavaglion 2005), ignorando al contempo la necessità di ripensare a fondo l'organizzazione degli stessi luoghi della memoria oltre la logica monumentale del passato (Alessandrone Perona 2012).

Sfide difficile per i nostri tempi, in ogni caso, poiché da almeno vent'anni non solo la Resistenza è sotto attacco da parte di un ampio fronte di forze politiche e sociali, ma anche perché il suo ricordo, quando viene promosso con intenti costruttivi, non può evitare di essere assorbito dalla dialettica tra mondialismo e localismo che informa i rapporti tra storia e memoria nella società contemporanea, divenendo un capitolo del più ampio tema dei diritti civili. Il rischio è quello di smarrire la peculiarità storiche della Resistenza, soprattutto il suo legame con la Costituzione, restituendone un'immagine astratta e moraleggiante. Questioni complesse, naturalmente, che non riguardano solamente l'Italia, chiamando in causa criticità profonde che investono le politiche della memoria di tutti i paesi europei, orientati a costruire una sorta di memoria condivisa, con al centro la tragedia della Shoah, che finisce per eludere le differenze e neutralizzare i conflitti. L'obbligo del ricordo per via legislativa, d'altra parte, in una dimensione retroattiva che va ben oltre il Novecento, sta suscitando non poche perplessità tra diversi storici europei, come dimostra il dibattito maturato in Francia sin dagli anni Novanta (Nora, e Chandernagor 2008; tr. it. 2021). Il caso della Shoah resta da questo punto di vista paradigmatico. L'istituzionalizzazione del ricordo, con la capillare rete di iniziative commemorative che si sono incrementate negli ultimi decenni, non ha solo avuto come effetto quello di assorbire ed oscurare, almeno in Italia, la specificità della Resistenza, ma anche quello di produrre una sorta di «banalizzazione del male» che paradossalmente finisce per nuocere alla stessa memoria della Shoah, la cui unicità perde di significato al cospetto di una rappresentazione che corre il rischio della genericità e dell'astrazione (Fiore 2012, 142).

Da più di vent'anni in tutta Europa si implementano le politiche della memoria con l'intenzione di consolidare la tenuta democratica della società e delle sue istituzioni. Nello stesso tempo, in quegli stessi paesi che hanno dedicato grande attenzione all'istituzionalizzazione del ricordo, sono cresciuti in modo esponenziale l'intolleranza, il razzismo e le tentazioni populiste. È una questione che deve in qualche modo interrogarci, ripensando a fondo al modo con il quale la nostra società costruisce il racconto del proprio passato.

Riferimenti bibliografici

Alessandrone Perona, Ersilia. 2012. "La Resistenza e i suoi luoghi di memoria." In *Resistenza e autobiografia della nazione. L'uso pubblico, rappresentazione, memoria*, a cura di Aldo Gogotti e Chiara Colombini, 80-102. Torino: SEB27.

- Borghi, Lamberto, Guido Quazza, Antonio Santoni-Rugiu, e Claudio Dellavalle, a cura di. 1971. *Libri di testo e Resistenza. Atti del Convegno nazionale tenuto a Ferrara il 14-15 novembre 1970*. Roma: Editori Riuniti.
- Cambi, Franco. 1980. *Antifascismo e pedagogia (1930-1945). Momenti e figure*. Firenze: Vallecchi.
- Casadio, Quinto. 1967. *Gli ideali pedagogici della Resistenza*. Bologna: Alfa.
- Cavaglion, Alberto. 2005. *La Resistenza spiegata a mia figlia*. Milano: Feltrinelli.
- Connerton, Paul. 2010. *Come la modernità dimentica*. Torino: Einaudi. (*How Modernity Forgets*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009).
- De Luna, Giovanni, a cura di. 1992. *Insegnare gli ultimi cinquant'anni. Riflessioni su identità e metodi della storia contemporanea*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Luna, Giovanni. 2011. *La Repubblica del dolore. Le memorie di un'Italia divisa*. Milano: Feltrinelli.
- Fiore, Fabio. 2012. "La Resistenza tra insegnamento della storia repubblicana ed educazione civica." In *Resistenza e autobiografia della nazione. L'uso pubblico, rappresentazione, memoria*, a cura di Aldo Agosti e Chiara Colombini, 135-47. Torino: SEB27.
- Focardi, Filippo. 2005. *La guerra della memoria. La Resistenza nel dibattito politico italiano dal 1945 a oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Gallerano, Nicola, a cura di. 1995. *L'uso pubblico della storia*. Milano: Franco Angeli.
- Gallerano, Nicola. 1999. *Le verità della storia. Scritti sull'uso pubblico del passato*. Roma: Manifestolibri.
- Giovana, Mario. 1964. *Storia di una formazione partigiana*. Torino: Einaudi.
- Giannuli, Aldo. 2009. *L'abuso pubblico della storia. Come e perché il potere politico falsifica il passato*. Parma: Guanda.
- Halbwachs, Maurice. 2001. *La memoria collettiva*. Milano: Unicopli. (*La mémoire collective*. Paris: Presses Universitaires de France, 1968).
- Isnenghi, Mario. 1988. "Memoria pubblica della Resistenza". In *L'Italia nella Seconda guerra mondiale e nella Resistenza*, a cura di Francesca Ferratini Tosi, Gaetano Grassi e Massimo Legnani, 559-66. Milano: Franco Angeli.
- Losurdo, Domenico. 1998. *Il revisionismo storico. Miti e problemi*. Bari: Laterza.
- Luzzato, Sergio. 2004. *La crisi dell'antifascismo*. Torino: Einaudi.
- Nora, Pierre e Françoise Chandernagor. 2021. *Libertà per la storia. Inquisizioni postmoderne e altre aberrazioni*. Milano: Medusa. (*Liberté pour l'histoire*. Paris: CNRS Éditions, 2001).
- Miegge, Mario. 2004. *Che cos'è la coscienza storica*. Milano: Feltrinelli.
- Paggi, Leonardo, a cura di. *Le memorie della Repubblica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pavone, Claudio. 1991. *Una guerra civile. Saggio storico sulla moralità nella Resistenza*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Prosperi, Adriano. 2021. *Un tempo senza storia. La distruzione del passato*. Torino: Einaudi.
- Quazza, Guido. 1976. *Resistenza e storia d'Italia*. Milano: Feltrinelli.
- Ridolfi, Maurizio. 2003. *Le feste nazionali*. Bologna: il Mulino.
- Rusconi, Gian Enrico. 1995. *Resistenza e postfascismo*. Bologna: il Mulino.
- Santomassimo, Gianpasquale. 2004. *Antifascismo e dintorni*. Roma: Manifestolibri.
- Schwarz, Guri. 2010. *Tu mi devi seppellir. Riti funebri e culto nazionale alle origini della Repubblica*. Torino: UTET.
- Tranfaglia, Nicola. 1996. *Un passato scomodo. Fascismo e postfascismo*. Bari: Laterza.
- Zorini, Omodeo. 1985. *La formazione del partigiano. Politica, cultura, educazione nelle Brigate Garibaldi*. Vercelli: I.S.R.P.

Biografie, spazi, contesti: educare alla Storia

Matteo Mazzoni

Da bambino ho avuto la fortuna di ascoltare dalle voci dei miei nonni i racconti delle loro esperienze durante la Seconda guerra mondiale e il passaggio del fronte a Firenze e in provincia. Vicende di scelte e di prigionie, di paura, di dolore, di stragi. Interessarmi sempre di più a quel passato è stato quindi naturale. Questo legame è cresciuto nel maturare della coscienza politica e civile di un adolescente che diventava adulto. In quelle sofferenze scoprivo l'origine della democrazia, della pace, della libertà delle quali beneficiavo. Studiare quelle pagine di Storia e farle conoscere è divenuto il doveroso, conseguente, impegno. Tanto più a fronte di una consapevolezza, ampia e diffusa, che l'esperienza che avevo vissuto sarebbe stata ancora per pochi.

Il naturale scorrere del tempo ha portato via, con intensità crescente, i protagonisti di allora. Ed è cresciuta l'inquietata domanda: come faremo a interessare a quegli eventi senza i loro protagonisti? Come potremo evitare che queste vicende diventino pagine polverose, lapidi mute, retoriche vuote?

E l'ora temuta è arrivata, peraltro in un contesto mutato dalla grande rivoluzione informatica e dagli effetti disastrosi delle crisi socio-economiche e – adesso – pandemiche che hanno travolto le nostre vite in questo primo ventennio del nuovo secolo. Cambiamenti tanto rapidi quanto vasti, che portano a far percepire quel passato sempre più distante.

Tuttavia lo scorrere del tempo non scalfisce la convinzione del valore della democrazia e della pace e, quindi, della doverosa attenzione verso le prove e le scelte di chi patì e lottò per porre fine alla dittatura fascista e al conflitto mon-

Matteo Mazzoni, Tuscan Institute of Resistance studies, Italy, matteo.mazzoni76@gmail.com

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Matteo Mazzoni, *Biografie, spazi, contesti: educare alla Storia*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6.07, in Luca Bravi, Chiara Martinelli, Stefano Oliviero (edited by), *Raccontare la Resistenza a scuola. Esperienze e riflessioni*, pp. 45-52, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-650-6, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6

diale. La conoscenza storica è la strada da perseguire. Con la fatica dello studio e della ricerca. Con il fascino della scoperta di un percorso collettivo e di vicende individuali, di nessi e relazioni, di idee e sentimenti degli uomini e delle donne che ci hanno preceduto.

Ma non posso svolgere le riflessioni di questo contributo, senza partire dalla grave crisi che attanaglia la conoscenza storica.

1. Crisi della Storia ovvero inattualità del metodo storico

La crisi della Storia, come forma di conoscenza, è evidente. Lo testimonia, solo per citare uno fra gli esempi più recenti, il 'grido di dolore' lanciato da Adriano Prosperi con la sua ultima pubblicazione: *Un tempo senza Storia*. Un processo né momentaneo, né limitato solo al nostro Paese. Come ha rilevato il grande storico dell'età moderna, assistiamo a tendenze diffuse volte a cancellare il passato o a presentarlo come un tempo lontano, indistinto, privo di interesse. Non si tratta solo della crisi di una disciplina, resa evidente in Italia dal suo ridimensionamento in ambito scolastico, ma di una difficoltà più ampia a fare i conti con il passato e quindi, in ultima istanza, con se stessi, aggravata dalla recenti trasformazioni geopolitiche e economico-sociali che hanno investito le modalità delle nostre quotidianità. Pare diffusa una condizione di spaesamento che limita l'individuo nella sua capacità di progettare il futuro, individuale e collettivo, ma anche nell'analisi del passato. Negli ultimi secoli infatti la ricerca storica era stata segnata, e spesso motivata, dalla volontà di migliorare le proprie condizioni, dal rapporto inscindibile tra passato, presente e futuro. Una spinta che oggi sembra venuta meno. Sottoposti ad un'incessante, incontrollata, valanga di notizie ed emozioni siamo come immersi in un 'eterno presente'. Contemporaneamente la rivoluzione informatica e il mutare delle forme e delle modalità della conoscenza e della comunicazione hanno favorito la tendenza alla parcellizzazione dei saperi, alla ricerca della risposta più facile e immediata, piuttosto che la fatica della ricerca e del confronto, che rappresentano aspetti essenziali del fare storia: «la rivoluzione informatica ha cambiato l'orizzonte sociale e ha reso del tutto remoto da noi il mondo del secolo scorso» (Prosperi 2021, 18). Quest'ultima, inoltre, non rappresenta solo un problema generale di acquisizione di competenze tecnologiche, ma una sfida inedita per la scuola, in quanto pone gli uni di fronte agli altri un corpo docente e una massa discente (i nativi digitali) formati con sistemi di apprendimento e di percezione della realtà (in parte) diversi.

Ma, allo stesso tempo, assistiamo a tendenze apparentemente opposte. In primo luogo si deve constatare un vario e diffuso interesse per le storie del passato che spazia fra livelli e ambiti molto diversi: dalle ricostruzioni storiche in costume all'uso strumentale di figure, frasi, episodi nel dibattito pubblico come in quello politico, così come nei social media, dall'attenzione rivolta dai mezzi di comunicazione di massa (anche pregevole, come i prodotti di RaiStoria) al diffondersi di associazioni e pratiche sempre più articolate e valide di *Public History*. Inoltre, in questi ultimi 20 anni, gli Stati hanno codificato, attraverso leg-

gi specifiche, l'istituzionalizzazione della memoria di alcune pagine del secolo scorso con un'intensità crescente. Questa tendenza, già propria dei processi di National building per favorire il formarsi delle identità nazionali da parte delle classi dirigenti, rilanciata per rendere incancellabile il ricordo della Shoah – che deve interrogare ogni generazione europea –, ha visto in Italia un proliferare di giorni dedicati a varie 'memorie' che, per quanto singolarmente encomiabili, rischiano di trasformare la percezione del passato in un collage di singoli tasselli fra loro irriducibili, come pezzi di puzzle diversi, minandone la stessa comprensione, se non adeguatamente preparata. Una tendenza potenzialmente 'rischiosa'. Infatti, a fronte della Storia quale disciplina della complessità del passato, si propongono memorie, cioè visioni di per se stesse parziali, sia pure istituzionalizzate. Si punta l'attenzione su un frammento (una categoria di vittime, ad esempio) perdendo di vista il quadro. Le memorie sono fonti e strumenti essenziali per 'fare' Storia, ma se imposte a prescindere da questa concorrono alla sua emarginazione. Anche se non mancano eccezioni – a partire dall'attenta gestione delle politiche delle memoria e delle giornate memoriali curata dalla Regione Toscana in questi anni: l'attenzione per il passato, definita da questa azione legislativa, rischia di risolversi in appuntamenti occasionali, formali, basati sulle emozioni, ma, spesso, privi di quelle contestualizzazioni e di quella complessità necessarie in quanto proprie della conoscenza storica.

Quindi più che di una crisi della Storia quale attenzione per il passato – in realtà diffusa –, credo si possa parlare di crisi del metodo storico, cioè dell'analisi critica, scientifica del passato che, pur partendo da singolarità ed emozioni – che da sempre muovono storici ed appassionati nelle loro ricerche – consente di cogliere i nessi dei processi, le continuità e le rotture, educa a decostruire le identità e le retoriche e abitua a cogliere le sfumature. Un metodo certamente inattuale nel tempo dell'eterno presente, delle immagini istantanee e dei messaggi semplificati. Ma indispensabile. E non solo per questa disciplina, ma come palestra per forgiare coscienze critiche e consapevoli.

Servirebbe quindi una grande mobilitazione culturale per restituire valore al metodo storico, promuovere una consapevolezza diffusa della sua funzione civile e culturale, svolgere opere di (ri)educazione non solo fra le giovani generazioni, ma a partire da queste. Per questo ne andrebbero innovate le modalità di insegnamento, recuperando positive esperienze già sperimentate, così da privilegiare la dimensione laboratoriale, quale percorso collettivo ed individuale della classe. In una parola (nella consapevolezza che questo argomento meriterebbe ben altra trattazione) si dovrebbe insegnare il metodo storico: riportare al centro della didattica lo studio delle fonti, il confronto fra esse, l'approfondimento di focus specifici, all'interno della delineazione di macro-contesti generali. Proprio lo sviluppo di una tale attenzione critica può essere una palestra per affrontare i nuovi strumenti e canali di comunicazione, sempre più pervasivi, e contrastare le fake news, pur sempre esistenti, ma ora potentemente diffuse. La Storia diviene così non solo una materia, ma un metodo che può contaminare tutte le discipline, a partire dall'educazione alla cittadinanza in quanto non solo può spiegare il contesto dal quale origina la Costituzione della Repubblica,

ma, soprattutto, educare al confronto e alla critica, pratica essenziale per una cittadinanza piena e consapevole.

2. Una Resistenza 'lontana'?

Questo contesto generale incide significativamente sull'insegnamento della Resistenza, a quasi ottanta anni dal suo svolgimento, aggravando altri aspetti che, specificatamente, ne condizionano la conoscenza. Per la prima volta, infatti, dobbiamo confrontarci con la fine della generazione dei testimoni che avevano vissuto da giovani e adulti la Seconda guerra mondiale (al di là di rare eccezioni e della generazione di bambini e adolescenti, ma in numeri sempre più esigui). Si registra così, sempre più, una frattura che priva i nativi *millennials* di quel rapporto – non solo a scuola, ma anche nelle famiglie e nelle realtà associative – con esperienze e testimonianze dirette della guerra e della Resistenza. Processo aggravato dal mutare del contesto politico-culturale e delle modalità della socialità, già in crisi, nelle forme conosciute (politiche, sindacali, associative, ricreative: dalle parrocchie alla Casa del popolo), ben prima della pandemia Covid19. Gli studenti, spesso peraltro appartenenti a famiglie e a culture non presenti sul nostro territorio 80 anni fa, vivono un tempo diverso. Non solo è cambiato il contesto geopolitico entro cui si era svolta l'esperienza resistenziale ed è scomparso il sistema partitico che era stato protagonista della lotta di liberazione, ma le relative memorie e conoscenze sono labili in un Paese che ancora dedica un tempo inadeguato allo studio della seconda metà del Novecento all'interno del percorso di formazione scolastica.

Come già sottolineato, appare, quindi, indispensabile abbandonare pratiche tradizionali di insegnamento della Storia, se non si vuole perdere del tutto il valore di questa disciplina. Bisogna educare criticamente alle connessioni fra gli eventi, allo studio delle motivazioni, alla comprensione dei contesti e dei diversi punti di vista. Ciò è certamente più vero per un evento cardine per la formazione della cittadinanza democratica nel nostro Paese, quale la Resistenza. Per questo si deve tornare a insegnare il metodo storico. Contemporaneamente vanno trovati i giusti linguaggi e 'sentieri' per interessare gli studenti a questa specifica pagina del passato. Indagare gli spazi e le vite possono essere due 'strade' da esplorare.

3. Percorsi (di vita) e sentieri (nello spazio)

Un modulo di approfondimento sulla Resistenza italiana può essere impostato a partire da una biografia o da un luogo. O, ancora meglio, da un luogo nel quale si sono intrecciati percorsi di vita. Una vicenda specifica può diventare la premessa per illustrare i tratti essenziali del processo di liberazione italiano e quindi indicare le pagine del manuale da studiare (con l'augurio che l'interesse eventualmente suscitato lo renda opportuno approfondimento e non obbligo spiacevole e invisibile).

Dalla letteratura allo studio del passato, la biografia mantiene una forza evocativa tale da coinvolgere i ragazzi. Ciò è ancora più vero se sono proposte figure a loro vicine per età o condizioni o se, all'interno di una presentazione di

più profili, viene lasciata loro la possibilità di scegliere quali approfondire. Da questo punto di vista la Resistenza è un tema ideale: non solo essa vede spesso protagonisti i giovani, ma soprattutto origina da scelte individuali. Nel crollo dello Stato monarchico e autoritario avvenuto con l'armistizio dell'8 settembre 1943, conseguente al venir meno della dittatura fascista, il 25 luglio precedente, ciascuno deve scegliere da solo cosa fare della propria vita. La decisione è spesso determinata dal luogo e dalla situazione nella quale ci si trova. Non mancano coloro che confermano nel fascismo la loro identità, fedeli alla formazione ricevuta o attenti ai propri interessi o desiderosi di incarichi, beni, potere. Molti (non tutti, c'è anche chi pensa a salvare se stesso, attendendo gli eventi) decidono sulla base del rifiuto della guerra. Tanti, infatti, proprio nel momento dello smarrimento e del crollo generale, iniziano un nuovo cammino, grazie a eredità familiari, amicizie, condivisione di valori celati durante il regime, antiche militanze o ancora per soprusi e violenze subite o osservate. Un percorso non facile, né scontato, né privo di domande, limiti, paure, ma fondato, nella varietà delle scelte, sul comune obiettivo di porre fine alla guerra, al fascismo e al nazismo. Ricostruire la drammaticità caotica di quel momento, evidenziando l'umanità dei protagonisti, restituisce concretezza della storia. Evidenziare la pluralità delle posizioni, all'interno di una chiara scelta di campo, significa far conoscere ai giovani la pluralità della Resistenza, al di là di ogni immagine datata e stereotipata, figlia della polemica politica piuttosto che di una ormai ampia e consolidata storiografia, e quindi la complessità stessa della Storia. Dal comune no al fascismo, al nazismo, alla loro guerra, si snodano infatti i diversi percorsi resistenziali: dai soldati che, arresi dopo l'8 settembre, sono condotti come internati militari nei campi di prigionia in Germania, ai partigiani, ai lavoratori che dopo lo sciopero dei primi di marzo del 1944 subiscono, come tanti antifascisti – non immediatamente fucilati o torturati – la pena terribile della deportazione, a coloro che proteggono e nascondono non solo i propri figli e congiunti, ma tutti i ricercati e perseguitati da nazisti e fascisti: dai renitenti alla leva, agli ex prigionieri in fuga, agli ebrei, agli antifascisti. Una citazione specifica meritano le donne che a lungo sono state dimenticate, ma che, con la specificità del proprio genere, hanno animato le diverse forme della Resistenza, anche armata, dando un contributo essenziale alla lotta di liberazione e alla riconquista di civile convivenza, pagando in prima persona prezzi altissimi per gli effetti della guerra – che spesso le lascia sole, impegnate nella strenua lotta per la sopravvivenza di se stesse, degli anziani, dei propri figli, nel terrore delle possibili violenze sessuali da parte delle truppe in campo – e dell'occupazione. Nella percezione di una comune sofferenza e di un pericolo condiviso, molti riscoprono i valori della dignità della persona umana, della fraternità, della solidarietà. Lo studio delle biografie non è quindi un semplice escamotage, ma restituisce l'essenza stessa della Resistenza e, quindi, è funzionale al suo studio. Inoltre l'impronta biografica consente di cogliere l'umanità di quei percorsi, riavvicinando quella pagina di storia alle quotidianità di adolescenze scosse, pur in contesti diversissimi, dalla problematicità delle scelte, delle assunzioni di responsabilità, dei confronti con la realtà, con le 'diversità' e con le paure e le speranze del proprio e altrui futuro.

Accanto alla ricostruzione dei profili biografici, lo spazio può essere un'altra chiave di lettura, in quanto evocativa di nessi immediatamente percepibili da parte degli studenti. Del resto proprio la dimensione dei luoghi (di memoria), in questi ultimi anni, ha assunto una centralità crescente nella didattica della storia, non solo relativamente alla Resistenza, come emerge bene dal lavoro degli Istituti storici della Resistenza e dell'età contemporanea documentato dal portale di didattica <Novecento.org>, così come da siti e portali di singoli Istituti (si ricorda per la Toscana: *Toscana Novecento, portale di storia contemporanea*, <<http://www.toscananovecento.it>>).

Ancora oggi, infatti, non mancano segni, diretti o indiretti, di quelle vicende nei luoghi che i giovani frequentano: dalla toponomastica alle targhe e alle lapidi, dai monumenti ai musei e ai luoghi di memoria e conservazione. Ma non solo: una passeggiata attorno a Ponte Vecchio, a Firenze, può, ad esempio, metterli di fronte alle distruzioni causate dal passaggio del fronte e dalla scelta nazista di distruggere i ponti sull'Arno. Basta invitarli ad alzare lo sguardo da smartphone e vetrine e, dando vita ad una vera e propria gara, spingerli a individuare le tracce della guerra negli edifici moderni che hanno sostituito le vecchie case torri medioevali distrutte dal conflitto, mostrando così come non solo le vite degli uomini, ma anche le città e i territori mutano nel tempo e hanno subito importanti trasformazioni a causa della guerra totale. Altro esempio viene suggerito da un recente articolo di Riccardo Bardotti sul Portale ToscanaNovecento, dedicato alla scoperta dei rifugi scavati dalla popolazione nel terreno fra Siena e Firenze per difendersi dal passaggio del fronte (Bardotti 2021). Altrettanto significativi i percorsi di trekking urbano e rurale che sempre più riscoprono e consentono di tornare a percorrere gli itinerari delle bande partigiane attorno a Firenze o i luoghi della Linea Gotica che punteggiano l'Appennino oppure quelli che scandiscono gli spazi urbani di centri come Pistoia o territori come quelli livornesi e lucchese, grazie ai lavori svolti negli anni dai locali Istituti della Resistenza. Si può sviluppare così un'azione didattica – da far svolgere anche in autonomia agli studenti – che consente di restituire 'significato' a monumenti ed epigrafi che rischiano di perdere la propria comunicatività nel passare delle generazioni, così come di recuperare memorie di luoghi che evocano in se stessi le tracce del passato.

Riuscire ad intrecciare le due dimensioni può rappresentare la prospettiva migliore per realizzare un'unità didattica. Un solo esempio: la ricostruzione dell'episodio della fucilazione dei cinque renitenti alla leva fascista allo stadio di calcio del Campo di Marte a Firenze. L'edificio è uno dei luoghi simbolo della Firenze fascista, con la grande D del proprio perimetro quale omaggio perpetuo al Duce. Al tempo stesso, grazie al monumento innalzato dopo il conflitto, conserva la memoria della terribile rappresaglia compiuta dai fascisti il 22 marzo 1944, nell'ambito di una più ampia strategia che insanguina varie città toscane (Mazzoni 2020). La visita (reale o virtuale) del luogo va intrecciata con il racconto dell'episodio, facendo così constatare il drammatico impatto della guerra e delle scelte del fascismo sulle vite di quei giovani. Ridare significato al dolore e alla barbarie della guerra è missione educativa centrale. Il passo ulteriore è portare

gli studenti a confrontarsi con il metodo storico, sia pure in forme semplificate. Suddividendo la classe in gruppi, si possono far lavorare (e quindi confrontare) su varie tipologie di fonti che restituiscono da diversi punti di vista l'episodio: la stampa fascista che attacca i 'criminali' renitenti e quella clandestina antifascista che denuncia la 'barbarie' della fucilazione e chiama a mobilitarsi per la liberazione; di grande interesse è anche la relazione per il cardinale di Firenze, Elia Dalla Costa, scritta dal sacerdote che segue i giovani prima della fucilazione. Linguaggi e prospettive opposte che svelano, nella loro rispettiva parzialità, la differenza dei punti di vista e la complessità della Storia. Infine, per chi voglia cimentarsi con la ricerca vera e propria, sondaggi presso l'archivio storico del Comune o presso il nostro Istituto – che conserva le carte sulle prime progettazioni del monumento – possono portare a riflettere sul come e sul perché la memoria del fatto sia stata conservata dopo la guerra. Contemporaneamente si devono porre le domande essenziali sullo snodo del 1943-'45: perché ci si divide sulla guerra? Perché si sceglie di sostenere il nazismo o di opporsi? I grandi temi del collaborazionismo, della guerra civile, della Resistenza in tutte le sue forme possono essere quindi tratteggiati e richiamati nella loro valenza teorica e generale.

4. Dalle emozioni alla comprensione

In conclusione, perché queste ipotesi di lavoro siano effettivamente efficaci è fondamentale che il percorso didattico porti gli studenti da una dimensione emotiva iniziale – che può essere suscitata soprattutto dai racconti biografici – a quella razionale successiva, per una reale ed effettiva comprensione del processo – e quindi del metodo – storico. Appare infatti fondamentale portare l'attenzione dei giovani dai singoli episodi ai contesti, dalle memorie (sempre individuali) alla Storia come complessità. Restituire interesse, anche tramite emozioni, è il primo passo. Ma sarebbe grave non compiere il successivo nel quale si esprime la missione della scuola: insegnare il ragionamento, l'analisi critica, abituare al confronto e alla comparazione. Si deve tornare a questo alfabeto di base della conoscenza, in un tempo segnato da eccessivo sensazionalismo, schematismo, oltre che da una sovrabbondanza di notizie e impulsi, che non possono che creare confusione o spaesamento, se non piuttosto disinteresse. Riprendere il valore del tempo come riflessione 'lenta', ricostruire in classe le dinamiche del confronto. Per questo, nella consapevolezza della ristrettezza dei tempi che segnano l'attività dell'insegnamento, è opportuno e necessario che il docente compia un radicale lavoro di selezione di argomenti e questioni, anche in un dialogo condiviso con la classe. Approfondimenti mirati su singoli nodi e temi, adeguatamente contestualizzati ed inquadrati all'interno di ampie e sintetiche trattazioni delle diverse fasi storiche, possono stimolare la partecipazione. Per rimanere sul piano della Resistenza si può quindi passare dalla trattazione di uno specifico episodio allo studio del tema della scelta, ormai da 30 anni individuato da Claudio Pavone come imprescindibile per cogliere le esperienze resistenziali, ideale anche per affrontare, da questo specifico punto di vista, l'educazione alla cittadinanza, di cui è manifestazione elementare ma basilare.

La Storia come studio della complessità diviene quindi una palestra per i giovani cittadini che possono imparare a leggere il presente nel quale vivono, senza cercare risposte nel passato, ma acquisendo uno sguardo più profondo e un metodo di analisi. Per questo la Storia è essenza dell'educazione alla cittadinanza. In questo contesto lo studio della Resistenza non è un capitolo del manuale che si 'deve' fare, ma la questione che porta gli studenti a riflettere sul valore della pace e della democrazia, sul significato della Costituzione e sul concreto farsi di una cittadinanza democratica nel nostro Paese, attraverso le scelte variegate di donne e uomini che, proprio nella fase più dura del passaggio della guerra totale nei propri territori, hanno saputo riscoprire i valori profondi della persona umana, della libertà e della giustizia sociale.

Riferimenti bibliografici

- Bardotti, Riccardo. 2021. "Archeologia della Seconda guerra mondiale. I rifugi per i civili nelle campagne tra Siena e Firenze." <http://www.toscananovecento.it/custom_type/archeologia-della-seconda-guerra-mondiale/> (2021-08-31).
- Focardi, Filippo. 2020. *Nel cantiere della memoria. Fascismo, Resistenza, Shoah, Foibe*. Roma: Viella.
- Gagliardo, Alberto. 2019. "I Luoghi della memoria: temi e prospettive." <<http://www.novecento.org/uso-pubblico-della-storia/i-luoghi-della-memoria-temi-e-prospettive-3650/>> (2021-08-31).
- Mazzoni, Matteo. 2020. "Guerra ai renitenti: le fucilazioni nel marzo '44." <http://www.toscananovecento.it/custom_type/guerra-ai-renitenti-le-fucilazioni-del-marzo-44/> (2021-08-31).
- Pavone, Claudio. 1991. *Una guerra civile. Saggio storico sulla moralità nella Resistenza*. Milano: Bollati Boringhieri.
- Peli, Santo. 2004. *La Resistenza in Italia. Storia e critica*. Torino: Einaudi.
- Prosperi, Adriano. 2021. *Un tempo senza storia. La distruzione del passato*. Torino: Einaudi.
- Saccenti, Riccardo. 2021. *Oltre la soglia. Uno sguardo sul nostro tempo*. Bologna: Edizioni Dehoniane.
- Scoppola, Pietro. 1995. *25 aprile. Liberazione*. Torino: Einaudi.

“Paesaggi della Memoria. Laboratorio didattico tra passato della Resistenza e presente”. Per un uso delle fonti nella pratica didattica

Pamela Giorgi

1. L'insegnamento della storia in prospettiva di acquisizione del metodo critico e di *Civic Education*

Il presente contributo nasce dalle esperienze Indire maturate più ampiamente nella struttura ‘*Valorizzazione del patrimonio storico*’ (ex Pta 2021-2023), come pure trasversalmente alle altre attività di ricerca Indire più orientate verso innovazione del modello didattico, per esempio nel filone di ricerca sulla didattica laboratoriale, specificatamente nell’ambito del *Laboratorio sulla didattica della storia con l’uso delle fonti* (Giorgi, e Zoppi 2021; Giorgi et al. 2020, 715-34). Così come altre tematiche storiografiche anche la dimensione formativa della Resistenza è riconducibile nel suo complesso al tema più ampio dell’insegnamento della storia nella scuola di base: laddove il parlarne implica, infatti, dover al contempo riflettere sul ‘come’ e sul ‘perché’ negli ultimi decenni, a causa di numerosi i fattori socio-culturali-tecnologici, si sia giunti, per le nuove (e direi anche per le meno nuove) generazioni, a quella che potremmo definire una ristrutturazione di mentalità che ha determinato una progressiva secondarietà della storia, della memoria e del patrimonio storico culturale. Secondarietà reiteratasi anche in vari testi legislativi dal forte impatto, come le *Indicazioni Nazionali*, destinate a riformare profondamente, ad esempio, lo studio della storia nelle scuole primarie e nelle secondarie di primo e secondo grado, ridimensionandone lo spazio orario.

L’indebolimento drastico della disciplina è avvenuto sebbene sia evidente: in primo luogo, come il tema della storia e quello della memoria abbiano a che fare

Pamela Giorgi, INDIRE, National Institute for Documentation, Innovation and Educational Research, Italy, p.giorgi@indire.it, 0000-0002-8012-0672

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Pamela Giorgi, “*Paesaggi della Memoria. Laboratorio didattico tra passato della Resistenza e presente*”. *Per un uso delle fonti nella pratica didattica*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6.08, in Luca Bravi, Chiara Martinelli, Stefano Oliviero (edited by), *Raccontare la Resistenza a scuola. Esperienze e riflessioni*, pp. 53-60, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-650-6, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6

con molte delle urgenze del nostro tempo, nella loro forte connessione, in prospettiva di *Civic Education* (Giorgi e Reig 2021), con l'approccio al passato, la sua conoscenza e l'uso del patrimonio culturale che di esso è frutto. In secondo luogo, come a fronte del proliferare di fonti di informazioni vastissime e alla portata di tutti nel *web* occorra insegnare a chiedersi quale origine esse abbiano. In fin dei conti, proprio il metodo storico è maestro di quella 'capacità critica' di saper cercare e selezionare le informazioni, posta come centrale tra le 'competenze' che si dovrebbero acquisire a scuola.

Per cui, il ricollocare nella meritata centralità la disciplina storica, l'approcciare criticamente storia e memoria e le tracce materiali che esse ci lasciano nel patrimonio culturale (estesamente inteso) che ad esse si lega, si favorisce nel momento scolastico quell'apprendere ad imparare non tanto conoscenze predefinite e standard, quanto, piuttosto, quell'"imparare a imparare", che poi non è altro che l'acquisire mentalità critica.

2. L'uso del patrimonio storico culturale per una didattica laboratoriale della Storia

Nel rapporto patrimonio culturale-sistema di istruzione si inserisce ormai il tema 'dell'uso del digitale', andando a costituire una sorta di trinomio, 'patrimonio culturale-digitale-didattica' (Giorgi 2020, 39-41), che ci riporta a modelli pedagogici di stampo costruttivista, fondati su quelle didattiche esperienziali che assumono ad oggetto, quale laboratorio di didattica attiva, il patrimonio culturale stesso, considerato nella sua funzione educativa, che apre alla storia linguaggi e percorsi nuovi (Bandini, Giorgi, e Oliviero 2021), da acquisirsi sistematicamente (non episodicamente) nella pratica didattica. L'accesso diretto alle fonti primarie oggi favoritissimo dal digitale e la loro interpretazione critica; il rifiuto di una metodologia puramente trasmissiva; la riconfigurazione da fruitori prevalentemente passivi (il pubblico adulto o gli alunni) a protagonisti attivi del processo di apprendimento; le nuove prospettive di collaborazione transdisciplinare (che il digitale apre); lo stimolare una conoscenza del passato non mnemonica ed episodica, ma organica e problematica, che consideri i suoi processi e le sue ricadute sui problemi del tempo presente, sono tutti fattori che hanno tanti punti in comune con le pedagogie costruttiviste alla base delle didattiche attive e laboratoriali verso le quali Indire spinge nella sua attività trasversalmente a tutte le sue progettualità di ricerca. Ecco che, ad esempio, da un lato, la messa a disposizione progressiva di *corpora* documentari da parte delle istituzioni preposte alla conservazione o, dall'altro, la possibilità di realizzare percorsi laboratoriali e partecipati in classe, come un prodotto multimediale a partire dal patrimonio culturale o una modellizzazione virtuale, favoriscono pratiche didattiche con caratteristiche di marca spiccatamente attiva e transdisciplinare¹. Inutile dire, a tal proposito, che l'uso del patrimonio culturale, con la me-

¹ Si riporta a tal proposito quanto realizzato da Indire con la *Rete Diculther (Digital Cultural Heritage)* con gli *Hackaton* per l'educazione al patrimonio culturale e la titolarità culturale agli studenti. Indire partecipa, infatti, come partner alla *Rete DiCultiHer* sin dalla sua costituzione nel febbraio 2015, *#HackCultura* è l'*hackathon* degli studenti per la 'titolarità culturale' finalizzato allo

diazione tecnologica che crea un'integrazione maggiormente sistematica tra scuola – territorio e memoria del territorio, detta l'esigenza di nuovi modelli didattici.

In tale quadro c'è un ultimo elemento su cui soffermarsi circa il digitale, di cui si son già esplicitate le potenzialità che favoriscono crescentemente il laboratorio, ma che anche consente l'operare in rete e in modo sempre più congiunto tra scuola, mondo accademico e professionisti, che (a vario titolo, sia nel settore pubblico come nel privato) si occupino a livelli diversi dei linguaggi e strumenti legati alla diffusione del sapere storico: in una sinergia che vede coinvolti in un'azione che sia sempre più sistemica e reticolare, università, musei, archivi, biblioteche, territorio, spazi pubblici e, infine, scuole.

Il *Piano Nazionale Scuola Digitale* (PNSD) del 2008, poi pilastro della Legge 107 del 2015, ha promosso la sperimentazione di nuovi modelli, l'uso di strumenti innovativi, la disseminazione di buone pratiche laboratoriali, considerati tutti elementi centrali per l'innovazione del modello didattico, questo insieme permette di tradurre il patrimonio culturale in nuovi scenari per l'apprendimento, nel quadro dello sviluppo delle competenze di base. Se, infatti, la competenza digitale è una delle otto competenze chiave identificate dal Parlamento e dal Consiglio Europeo come fondamentali in prospettiva dell'apprendimento permanente, queste non hanno a che vedere solo col digitale, ma anche con lo sviluppo delle competenze di cittadinanza e delle capacità critiche, è in tal senso che nei percorsi pensati e realizzati nell'alveo della ricerca Indire sono sempre state prese in considerazione.

In tale direzione le possibilità che le soluzioni tecnologiche ci stanno offrendo sono numerose e si stanno dimostrando particolarmente efficaci, nella loro *facies* di 'modalità contemporanee' per entrare in contatto col passato (spendibili nel contesto educativo formale e informale) facilitando lo sviluppo di competenze complesse e trasversali (Morin 2000).

3. "Paesaggi della memoria. Laboratorio didattico tra passato della Resistenza e presente". Alcune interviste per un percorso tra i luoghi della memoria a cura di Indire-Rai cultura

Nell'ambito della riflessione sopra accennata, si segnala, in questa sede, un percorso che si dipana attraverso racconti di curatori ed esperti di *Paesaggi della*

sviluppo di progetti digitali da parte degli studenti delle scuole italiane, per favorire nei giovani, in un'ottica di 'titolarità culturale', la conoscenza e la 'presa in carico' del patrimonio culturale nazionale. In tale ambito abbiamo lavorato ad una serie di azioni e riflessioni per ripensare i processi di digitalizzazione del patrimonio culturale, sia di co-creazione del digitale quale espressione sociali e culturali dell'epoca contemporanea, nella prospettiva di concorrere alla creazione delle competenze necessarie per approcci e metodi di lavoro con il *Digital Cultural Heritage*, basandosi su criteri chiari e omogenei per validarle e certificarle come memoria e fonte storica. Alla selezione e al vaglio delle fonti (competenza quanto mai indispensabile al giorno d'oggi) si aggiungono tra gli obiettivi didattici da perseguire, la comprensione del significato del valore del patrimonio culturale. Al riguardo è prevista, con il contributo di Indire, una ulteriore iniziativa per supportare le scuole stesse nella fase di documentazione del percorso/progetto: lo scopo è quello di valorizzare maggiormente i progetti trasformandoli in buona pratica che possa ispirare a sua volta altre scuole.

memoria che conservano traccia della storia resistenziale e del suo rapporto col territorio. Indire e Rai hanno reso disponibile alla scuola uno spazio Web *Paesaggi della memoria. Laboratorio didattico tra passato della Resistenza e presente* (Rai Scuola 2020-2021) che ha al proprio centro la costruzione di un contenuto rivolto al mondo della scuola con il fine di favorire, attraverso l'uso del patrimonio storico culturale, lo sviluppo di competenze varie, tra cui quelle di *Civic Education* circa le tematiche legate al passato resistenziale.

A partire dal lavoro di ricerca avente ad oggetto il tema degli archivi e memoria, come mezzo per una comunicazione culturale che abbia un impatto sociale, e in vista del 76° Anniversario della Liberazione, Indire ha iniziato a raccogliere una serie di dialoghi sui *Paesaggi della memoria*, luoghi simbolo dell'antifascismo, della deportazione, della Seconda guerra mondiale, della Resistenza e della Liberazione.

Si tratta, appunto, di una serie di interviste che hanno come testimoni i curatori di alcuni passaggi della memoria, con la finalità di costruire una mappa della memoria in Italia che favorisca il tutelare e il promuovere la conoscenza storica e la coscienza civile di cui questi luoghi sono portatori, connettendoli con il mondo della scuola. In questo primo anno sono state raccolte oltre dieci interviste.

Con Maria Cleope Filippi, presidente della Rete Nazionale I Paesaggi della Memoria, il dialogo si è centrato sull'uso didattico e delle finalità educative di una tipologia particolare di patrimonio culturale, quella che si riferisce ai luoghi simbolo della Resistenza, quella Rete di luoghi della memoria italiani creata nel 2017 e che coinvolge 31 luoghi in 9 diverse regioni del Paese. La finalità della Rete è quella di dare un'identità propria al concetto di memoria, legata alla conoscenza della storia di questi luoghi. In ognuno di essi, infatti, durante la Seconda guerra mondiale sono avvenuti episodi importanti legati alla nostra Resistenza: rappresaglie, stragi, detenzioni. Alcuni sono più noti, altri lo sono solo a livello locale ma per tutti, in questi anni, le associazioni che li custodiscono, hanno creato specifici percorsi didattici, che consentono ai docenti di ricostruire – anche visivamente – i fatti che in quei luoghi sono accaduti, conservandone la memoria passandola alle nuove generazioni.

Nell'intervista a Beatrice Verri sono approfondite le potenzialità educative di questi luoghi simbolo della storia del nostro Paese. Beatrice Verri, direttrice della Fondazione Nuto Revelli Onlus, approfondisce la figura di Revelli: alpino in Russia durante la Seconda guerra mondiale, partigiano di Giustizia e Libertà, e scrittore, cui è dedicata la Fondazione omonima, nata nel 2006, con sede nella sua casa di Cuneo. Con la Fondazione nasce anche il progetto di recupero e valorizzazione della Borgata Paralup, un villaggio di montagna a 1400 metri in Valle Stura, che fu sede della banda partigiana Italia Libera, dove Nuto Revelli e altri 200 giovani ventenni provenienti da tutto il Paese, si riunirono per trasformarsi in partigiani e contribuire alla lotta al nazifascismo. Il potenziale di questo luogo è molto adatto a rivolgersi ai giovani, agli studenti in particolare, perché oggi che i testimoni diretti di quella lotta non ci sono più, i luoghi assumono un significato particolare, diventando i nuovi testimoni.

Gianluca Cinelli, coordinatore della ricerca del progetto *Memoranda*² e collaboratore della Fondazione Nuto Revelli si sofferma sull'importanza del mostrare i luoghi della quotidianità in cui si sono sviluppati dissenso e poi resistenza politica. La casa della Memoria di Nuto Revelli è al centro di una rete articolata di altre case e di luoghi, tutti al centro del progetto *Memoranda*, che non vuole solo farne delle mere case museo, ma veri e propri spazi dinamici, che anche attraverso allo strumento informatico (quale Nuvolar) permetta di sfruttare le potenzialità conoscitive di un archivio, in termini non solo di ricezione, ma anche di partecipazione.

Cristina Clerico, assessore alla Cultura della città di Cuneo, ci porta, invece, in un'altra tappa dei paesaggi della memoria, indicando le potenzialità didattiche e formative della casa museo dell'eroe della Resistenza italiana, Duccio Galimberti. Nel video anche un breve percorso in altri luoghi emblematici della città di Cuneo: qual, ad esempio, la biblioteca civica; il punto in cui vennero massacrati alcuni civili sospettati di appartenere alle forze di opposizione al Nazifascismo o 'colpevoli d'essere ebrei' e molto altro.

Renato Grimaldi, professore presso al Dipartimento di filosofia e scienze dell'Educazione dell'Università di Torino, aggiunge un interessante tassello al percorso che stiamo sviluppando sui *Paesaggi della memoria*, proponendo l'uso didattico di un patrimonio culturale inusuale: le tavolette votive dipinte, ovvero gli ex voto, attraverso le quali racconta la storia della Banda Balbo, la celebre seconda Divisione Langhe del comandante Nord, e dei suoi luoghi. «Adesso sta a noi far rivivere questi paesaggi della memoria», ci dice il professore raccontando anche di una speciale 'caccia al tesoro' fatta con alcuni studenti della primaria, proprio attraverso le immagini degli ex voto (Grimaldi 2020).

Marco Revelli, politologo, sociologo, storico, accademico, attivista politico, giornalista, saggista e presidente della Fondazione Nuto Revelli ci parla del valore didattico della borgata Paraloup, luogo che vide la nascita della prima banda partigiana di Giustizia e Libertà, capitanata da Duccio Galimberti, e il passaggio di personaggi come Dante Livio Bianco, Nuto Revelli, Leo Scamuzzi, destinati a diventare protagonisti della lotta di liberazione. Paraloup segna, non solo, una tappa significativa del Percorso della memoria relativamente alla storia della Resistenza Italiana, ma anche parte di quella narrazione complessa delle periferie, delle zone montane e rurali via via spopolatesi a fronte del boom economico.

² Si tratta di uno strumento per valorizzare la memoria storica e permetterne la trasmissione fra le generazioni. Nel venir meno dei Testimoni di eventi epocali del 900 – la Seconda guerra mondiale, la Shoah, la Resistenza ai fascismi – sono ora i luoghi, le case, gli oggetti, i tramiti del racconto di memoria: sono le cose che parlano (una fotografia, un quadro, una lettera, un albero) a poter colmare la distanza tra i ventenni di allora, gli antifascisti chiamati a una scelta difficile, e i ventenni di oggi, chiamati a difenderne le conquiste democratiche. *Memoranda* disegna così un percorso ad alto potenziale didattico e pedagogico che coniuga l'esperienza concreta (le visite in loco) con la fruizione digitale. Incrociando rigore storico ed empatia, documenti d'archivio, linguaggi contemporanei e tecnologie di ultima generazione. Il progetto può essere visitato sulla piattaforma dedicata: <www.progettomemoranda.it> (2021-12-18).

Antonella Tarpino, vicepresidente della Fondazione Nuto Revelli, racconta il progetto *Memoranda*. Il progetto, nato dal suo approccio poetico e concentrato sul valore della testimonianza, si fonda sulla trasmissione di storie vere – senza, però, ridurre la questione della storia alla mera soggettività. Antonella Tarpino sottolinea la volontà di dare significato ai luoghi della memoria e alla domesticità dei racconti, al come si collega la piccola storia alla grande storia e al quale sia il valore di tale operazione culturale.

Matteo Mazzoni, storico e Direttore dell’Istituto storico Toscano della Resistenza e dell’Età contemporanea, ci parla di come possa essere didatticamente utilizzato il patrimonio archivistico e bibliografico (fruibile sia analogico, sia, ormai in digitale) posseduto dalla Rete degli Istituti storici della Resistenza sparsi su tutto il territorio Nazionale e del contributo che questo patrimonio culturale può dare alla costruzione di competenze nell’ambito della disciplina storica e, più ampiamente, della *Civic Education*. Così come Orlando Baroncelli, storico e saggista, traccia, nella propria intervista, le tappe di un ipotetico percorso didattico tra le carte d’archivio e i luoghi della memoria resistenziale: per un racconto dettagliato e laboratoriale della liberazione della città di Firenze

Gigi Garelli, direttore dell’Istituto Storico della Resistenza della provincia di Cuneo, si sofferma sui possibili usi didattico-educativi della memoria storica contenuta nel campo di concentramento di Borgo San Dalmazzo, uno dei campi istituiti in Italia dopo l’8 settembre 1943 per adunarvi gli ebrei in attesa di deportazione.

Alessandra Celi, docente membro della Società italiana delle storiche, che si occupa da anni del tema della parità di genere in rapporto alla didattica (recentemente ha pubblicato *I secoli delle donne. Fonti e materiali per la didattica della storia* (Bellucci, Celi, e Gazzetta 2019), affronta, a partire da un episodio che vide coinvolte il 7 luglio del 1944 le donne della città di Carrara, il come si possa osservare la Resistenza in un’ottica di genere, in una lettura che intreccia fonti ufficiali e memorie private.

Questo primo gruppo di interviste è chiuso dal professore Stefano Oliviero (Università di Firenze) con una riflessione sul senso e sulle potenzialità dell’uso didattico e, più ampiamente, educativo, del patrimonio culturale legato ai luoghi della resistenza.

La domanda che ci siamo posti e a cui tentiamo di rispondere con lo sviluppo del progetto attiene al ‘come’ la scuola possa contribuire a tramandare la storia e la memoria che questi luoghi ricordano. Al ‘come’ dare vita a ciò che la morte ricorda in questi luoghi. Al ‘come’ partire proprio da questo per iniziare percorsi di didattica della storia e di educazione alla cittadinanza.

La stessa tangibilità dei luoghi della memoria ci è apparsa un patrimonio culturale adeguato a far da mediatore per affrontare l’argomento della Resistenza, per dargli concretezza. Questo deriva dalla riflessione circa la disciplina storica nella scuola di base: in cui la didattica meramente trasmissiva viene superata dal lavoro sulle fonti.

Fornire percorsi che rendano possibile analizzare in classe un paesaggio è, al pari dell’analisi di un documento, elemento che concorre efficacemente a costruire coscienza storica.

Occorre soffermarsi su quali siano le procedure da adottare per l’utilizzazione di fonti ‘atipiche’ come queste nell’attività didattica. Nella scuola a lungo

è stata privilegiata una sola forma di comunicazione (quella scritta/orale) e ciò anche alla base della scarsa sensibilità riguardo le differenze che caratterizzano i diversi media che veicolano la memoria. Ma proprio l'uso di una fonte come quella legata al paesaggio ha la forza di mostrare il passato in tutta la sua complessità, nella sua forte connessione col territorio, in un approccio alla disciplina storica dal carattere fortemente interdisciplinare ed anche cooperativo: dato che le pre-conoscenze individuali, si confronteranno inevitabilmente con quelle del gruppo classe per definire congiuntamente quel che il territorio testimonia, per poter essere poi rielaborato dalla comunità in un lavoro attivo, in una interdipendenza degli argomenti storici tradizionali legati ai grandi avvenimenti (narrati nel libro di testo) con gli argomenti di storia sociale, del costume, di genere, ecc., connessi alle fonti.

Riferimenti bibliografici

- Bandini, Gianfranco, Pamela Giorgi, e Stefano Oliviero. 2021. "Digitale e uso didattico del Patrimonio Culturale, tra laboratorio e linguaggi della Public History." In *Culture digitali-Meta-rivista open access per promuovere l'educazione al Patrimonio culturale digitale e le ricerche sul digitale applicato al patrimonio culturale*, I, 0, <<https://www.diculther.it/rivista/digitale-e-uso-didattico-del-patrimonio-culturale-tra-laboratorio-e-linguaggi-della-public-history/>> (2021-12-18).
- Di Caro, Gianna. 2014. *La storia in laboratorio*. Roma: Carocci.
- Giorgi Pamela, e Irene Zoppi. 2020. "Didattica della storia ai tempi del COVID-19 Distanza, digitale uso laboratoriale delle fonti." *EAS - Essere a Scuola* 3, 3: 39-41.
- Giorgi Pamela, Gianluca Gabrielli, Francesca Sara D'Imperio, Irene Zoppi, e Raffaella Calgaro. 2020. "Storie di scuola: 3 diari di docenti sulla DAD della Storia, un bilancio a fine esperienza Covid-19." *EAS - Essere a Scuola* 3, 6: 82-5.
- Giorgi Pamela, Gianluca Gabrielli, Irene Zoppi, Francesca Sara D'Imperio, e Raffaella Calgaro. 2020. "Il laboratorio di storia: lo studente come o storico alla ricerca delle fonti." *Didattica della storia-Journal of Didactics of History* 2, 1: 715-34.
- Giorgi, Pamela e Irene Zoppi. 2021. "La ricerca Indire tra uso didattico del patrimonio storico culturale e promozione delle buone pratiche." *Clionet. Rivista di Public History: storie, percorsi, sapere, arti e mestieri* 4, 5. <<https://rivista.clionet.it/giorgi-zoppi-la-ricerca-indire-tra-uso-didattico-del-patrimonio-storico-culturale-e-promozione-delle-buone-pratiche.draft>> (2021-12-18).
- Giorgi, Pamela e Ràmon Reig. 2021. "Chiavi metodologiche per migliorare la democrazia: sistema scolastico, media education e uso formativo del patrimonio culturale." *IUL Research: Ambienti sociali di apprendimento sostenuti dalle tecnologie digitali, sviluppo delle competenze e nuovi profili dei formatori* 2, 3. <<https://iulresearch.iuline.it/index.php/IUL-RES/article/view/112>> (2021-12-18).
- Giorgi, Pamela. 2021. "Il digitale per valorizzare il patrimonio culturale: scuola, archivi, biblioteche e musei." <<https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/il-digitale-per-valorizzare-il-patrimonio-culturale-percorsi-possibili-tra-scuola-archivi-biblioteche-e-musei/>> (2021-12-18).
- Grimaldi, Renato. 2020. *Ex voto d'Italia. Strategie di comportamento sociale per grazia ricevuta*, Milano: FrancoAngeli, <https://francoangeli.it/Ricerca/scheda_libro.aspx?id=26851> (2021-12-18).

- Mattozzi, Ivo. 1991. "Istituzioni, beni culturali e didattica." *Scuola viva* 6/7: 8.
- Mattozzi, Ivo. 2007. "Pensare, valutare, ri-pensare con le tesi sull'educazione al patrimonio." In *Pensare, valutare, ri-pensare. La mediazione culturale nei musei è un libro*, a cura di Emma Nardi 317-25. Milano: FrancoAngeli.
- Morin, Edgard. 2000. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero nel tempo della globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Poce, Antonella. 2018. *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Rai Scuola. 2020-2021. "Paesaggi della Memoria. Laboratorio didattico tra passato della Resistenza e presente." <<https://www.raiscuola.rai.it/percorsi/paesaggidellamemoria>> (2021-12-18).

A cent'anni dai 'Fatti di Renzino'. Dalla celebrazione alle attività di *Public History of Education* nelle scuole di Foiano della Chiana

Francesco Bellacci

A cento anni dalla ribellione armata contro il nascente fascismo conosciuta come 'I Fatti di Renzino del 1921' (cfr. ANPI Foiano 2021), il Comune di Foiano della Chiana (AR), l'ANPI, la CGIL, l'ARCI e l'Istituto omnicomprensivo Guido Marcelli hanno celebrato l'evento con diverse iniziative, nonostante la pandemia da Coronavirus e sempre nel rispetto delle norme anticontagio.

Il coinvolgimento delle scuole, in particolare, non è stato limitato solo alla ben nota prassi della celebrazione pubblica formalizzata di quegli eventi significativi della storia nazionale e locale, come in questo caso. Le docenti, infatti, hanno organizzato una serie di attività didattiche di *Public History* (PH), che hanno impegnato direttamente e attivamente gli studenti nello studio della storia di inizio Novecento e nella produzione di manifesti murari.

Ma la vicenda di Renzino – come anche quelle della Resistenza locale – assunse già dagli anni Cinquanta un'importanza centrale nella didattica delle scuole della zona limitrofa, grazie ad attività che oggi potremmo definire di *Public History of Education* (PHE) sulla memoria storica. Si tratta quindi, nel caso delle scuole di Foiano, di una sorta di lunga tradizione educativa, che per oltre mezzo secolo ha messo in relazione generazioni di studenti con i protagonisti e i luoghi della storia locale.

I 'Fatti di Renzino', nei pressi della piccola località di Foiano della Chiana (AR), dell'aprile 1921 furono un episodio di rivolta armata organizzato da antifascisti comunisti, socialisti e anarchici per rispondere alle violenze, alle distruzioni e alle imposizioni delle camicie nere. I fascisti, infatti, presero di mira

Francesco Bellacci, University of Florence, Italy, francesco.bellacci@unifi.it, 0000-0001-9786-8698

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Francesco Bellacci, *A cent'anni dai 'Fatti di Renzino'. Dalla celebrazione alle attività di Public History of Education nelle scuole di Foiano della Chiana*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6.09, in Luca Bravi, Chiara Martinelli, Stefano Oliviero (edited by), *Raccontare la Resistenza a scuola. Esperienze e riflessioni*, pp. 61-71, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-650-6, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6

il borgo toscano e la Giunta comunale guidata dal Partito Comunista d'Italia in stretta collaborazione con quello socialista. Attraverso ripetute incursioni armate gli uomini di Mussolini bruciarono le stanze del comune, gli edifici delle cooperative e le sedi dei partiti, minacciarono e picchiando non solo i rappresentanti democraticamente eletti, ma anche gli anziani genitori del sindaco e degli assessori e imposero le dimissioni degli stessi rappresentanti. La risposta a questa violenza dilagante esplose improvvisa, nel tentativo di rivendicare le conquiste democratiche. Un gruppo di ribelli, tra i quali molti esponenti politici foianesi, organizzò un'imboscata nella quale persero la vita tre camicie nere. La reazione fascista non si fece attendere e la notte stessa molte case vennero date alle fiamme, madri e contadini furono uccisi sommariamente sulla porta di casa. Il giorno successivo, nella piazza centrale di Foiano, venne istituito un 'tribunale fascista' e un numero mai precisato di abitanti della zona venne giustiziato con un colpo di fucile alla testa. Nelle settimane successive processi farsa e confini vennero imposti agli organizzatori dei 'fatti di Renzino', che si erano momentaneamente salvati tentando la latitanza. Questo atto di coraggio si rivelerà fondamentale per l'esperienza resistenziale della zona venti anni più tardi. Non a caso questa vicenda viene da sempre considerata come l'atto di nascita dell'antifascismo foianese. Le condanne al confino che seguirono, infatti, innescarono all'interno delle stesse carceri fasciste quel già ben noto processo formativo dei futuri quadri dirigenti del Movimento di liberazione. Fu proprio grazie a questi primi antifascisti che, una volta usciti dal carcere per amnistia nel 1943, da Foiano venne organizzata una delle più famose bande partigiane della provincia di Arezzo: la Teppa Volante comandata da Licio Nencetti, di diciassette anni. (Raspanti 1970; 2008; 2010; Raspanti, e Verni 1991; Sacchetti 2000).

Inizialmente rivolte alle classi quinte delle secondarie di secondo grado dell'Istituto Marcelli di Foiano, le attività didattiche sui 'Fatti' hanno infine coinvolto le classi terze delle secondarie di primo grado, per sfruttare la possibilità di presenza al 50% prevista dalle normative anticontagio in vigore fino alle settimane centrali di aprile.

Nonostante, quindi, le difficoltà imposte dalla pandemia, le docenti hanno ritenuto fondamentale realizzare percorsi didattici di storia e di arte e immagine sulla ribellione del '21. La profonda dedizione delle professoresse per l'insegnamento della storia dell'antifascismo e della Resistenza, soprattutto locale, in un certo senso si tramanda all'interno dell'Istituto Guido Marcelli dagli anni Cinquanta attraverso sistematiche attività integrative (Raspanti 1970).

Prima di tentare una spiegazione del perché da settant'anni nelle scuole di Foiano della Chiana ci sia profonda premura per la realizzazione di attività didattiche sull'antifascismo in generale e sulla nascita della Costituzione, è opportuno accennare alla definizione di *Public History* – della quale rimandiamo l'approfondimento ai titoli in bibliografia – e quindi riassumere rapidamente i progetti organizzati per il centenario dei 'Fatti'. In questo modo sarà facile capire la tipologia di didattica utilizzata nelle scuole del borgo aretino e su di essa costruire un ragionamento più ampio legato alla PHE: un potente strumento di formazione attraverso i saperi storici, che risponde anche ai bisogni sociali emergenti di cittadinanza attiva (Bandini, e Oliviero 2019).

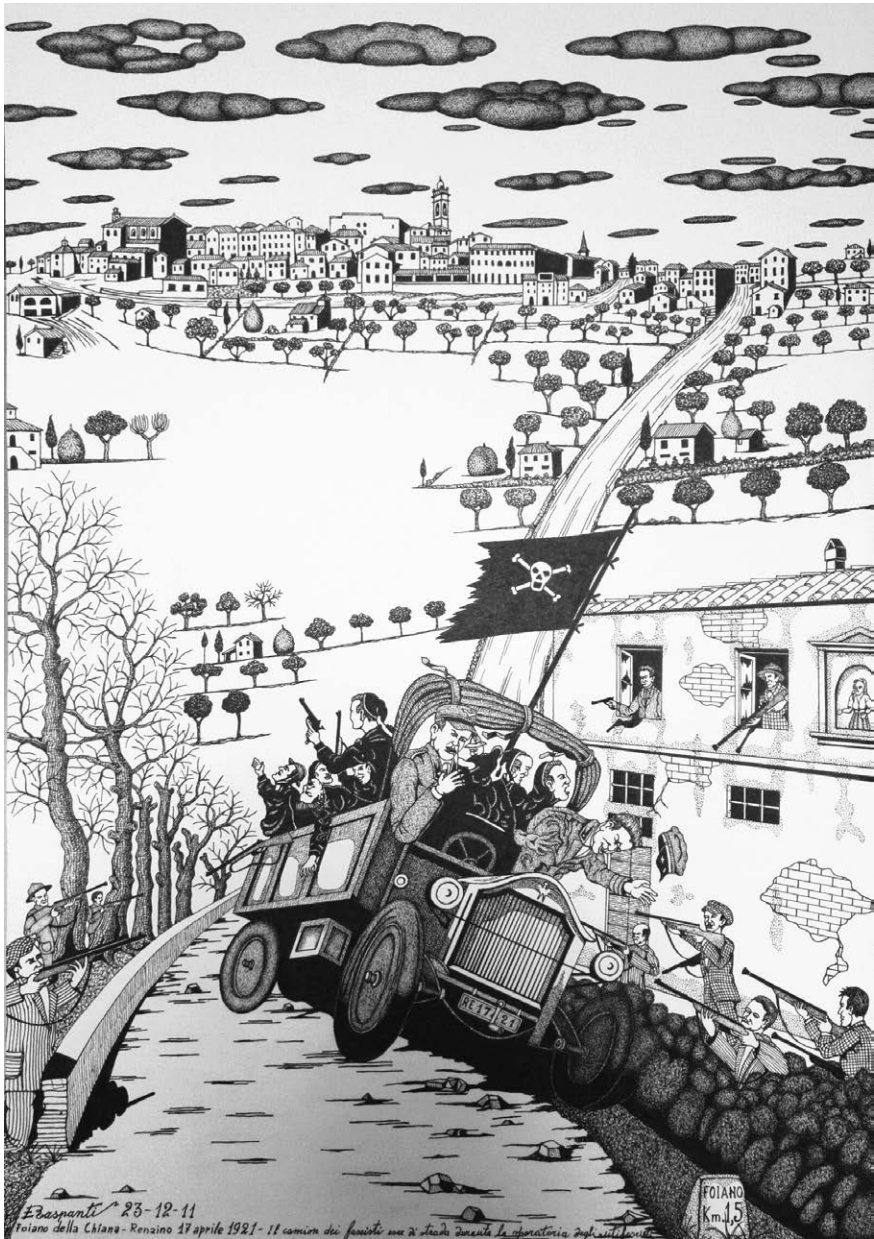


Figura 1 – L'imboscata di Renzino. Disegno di Ezio Raspanti.

La *Public History*, in breve, è quel campo delle scienze storiche che punta, attraverso attività di ricerca e comunicazione della storia, a raggiungere una diffusione e un coinvolgimento attivo di gruppi e comunità esterni agli ambienti accademici, senza però rinunciare alla complessità interpretativa e alla metodologia scientifica (cfr. titoli in bibliografia).

Tra gli anni '70 e '80 del secolo scorso prese forma negli Stati Uniti il movimento della PH spinto dall'esigenza fortemente avvertita di un colloquio maggiore tra gli storici e la società. Mi limito a sottolineare il fatto che in Italia l'approccio alla disciplina che proveniva da oltreoceano solleverà interesse dagli inizi del XXI secolo e solo nel 2016 verrà fondata l'Associazione Italiana di Public History (AIPH). Tuttavia, prima della recente affermazione di questo diffuso interesse, in Italia erano attive numerose iniziative e pratiche 'inconsapevoli', ma fondamentali per la disseminazione partecipata del patrimonio storico e memoriale dei rispettivi territori (Colombi 2017; Noiret 2011; Noiret 2017).

Evitando di soffermarmi per motivi di spazio sull'evoluzione di questa disciplina nella Penisola, va comunque necessariamente segnalato come le scuole – primarie e secondarie – abbiano indubbiamente rappresentato (e rappresentano ovviamente tutt'oggi) uno dei luoghi chiave per le pratiche di *Public History*, in quanto agenzie della trasmissione formalizzata del sapere alla totalità della popolazione (Tomassini, e Biscioni 2019).

Le attività didattiche sui Fatti di Renzino, quindi, sono state preparate dalle docenti di lettere e storia e arte all'interno di uno stesso progetto, che ha visto coinvolto il Professor Ivo Biagianti dell'Università di Siena. Biagianti ha tenuto una lezione di approfondimento del lavoro già svolto dalla classe insieme alla Professoressa Marta Sciabolini sul contesto sociale e politico della Valdichiana nei primi decenni del XX secolo oltre che, ovviamente, sulle vicende di Renzino.



Figura 2 – Il Professor Ivo Biagianti in uno degli incontri con le scuole secondarie di primo grado.

Dopo l'incontro gli studenti hanno rielaborato con le docenti di arte (Simona Marino e Marta Renzi) le idee, le immagini, i dubbi e le sensazioni che sono emerse dalla lezione, per poi legarle al concetto e all'uso che è stato fatto nel '900 del manifesto delle avanguardie. Gli alunni hanno poi realizzato manifesti grafici, che sono stati esposti nella piazza delle scuole, in cui tra l'altro sono affisse le targhe commemorative di due personalità di rilievo della vita politica foianese che presero parte alla ribellione del '21 contro i fascisti.



Figura 3 – I manifesti grafici esposti in paese.

Nella stessa piazza è stata organizzata dall'Associazione Foto Club Furio del Furia una mostra con fotografie di inizio Novecento sulla quotidianità dei concittadini e sulle vicende dei Fatti di Renzino. Inoltre l'ANPI ha curato la realizzazione di un murale dedicato alle donne coinvolte nell'aprile del 1921. Purtroppo, viste le limitazioni che ancora erano in vigore alla data della celebrazione del centenario, è stato difficile coinvolgere gli studenti durante la realizzazione di queste due installazioni, ma la premura e la dedizione delle docenti hanno superato in buona parte al problema. Le classi, infatti, sono state accompagnate per il paese e tra le installazioni per delle lezioni 'itineranti'. Ma, come già accennato, questo è solo l'ultimo, in ordine cronologico, dei progetti didattici sull'antifascismo che vengono annualmente messi in pratica a Foiano della Chiana. Altri sono stati visite guidate all'Istituto storico dell'antifascismo in Valdichiana, che hanno permesso ai ragazzi di entrare per la prima volta in un archivio e capirne il funzionamento, e lezioni di approfondimento in collaborazione con l'ANPI locale alle quali ho preso parte proprio come *Public Historian*.

A livello generale, la PH nelle scuole può giocare un ruolo decisivo grazie alla sua capacità di coinvolgere direttamente e attivamente gli studenti. In particolare crea un legame più stretto con il territorio, può efficacemente migliorare l'apprendimento e generare cambiamenti culturali nelle comunità. Unire 'il fare storia' con la didattica offre molte opportunità e modalità per costruire delle efficaci e coinvolgenti attività di PHE (Bandini 2019).

All'interno di questo campo un ruolo privilegiato, che deve essere messo in particolare evidenza, è svolto dalle pratiche di storia orale e dalle storie di vita (Bandini 2019; Bonomo 2013; De Luna 2004). Come scrive Gianfranco Bandini (2019) porre l'accento sulle testimonianze personali e sul tema delle «memorie di comunità» inteso come occasione di conoscenza e valorizzazione di microstorie – per quanto sempre in collegamento con quadri conoscitivi più ampi – consente di sviluppare appieno la riflessività degli studenti, di ripensare e risignificare questioni, valori, eventi, attraverso le traiettorie biografiche della 'gente comune', di valorizzare il patrimonio storico-sociale della comunità in cui viviamo e di aumentare la capacità di comprensione del presente e del futuro tramite la consapevolezza del passato.

Gli obiettivi generali propri dell'uso della storia orale (favorire conoscenza, cultura, sviluppare competenze) si coniugano con gli obiettivi propri a loro volta della PH, ossia innescare partecipazione, sviluppare appartenenza, riappropriarsi del senso della propria evoluzione e dei cambiamenti sia come singoli sia come comunità e valorizzare il patrimonio delle memorie comuni impedendone la dispersione e affermandone la significatività (Benelli 2019).

Questo lo scenario attuale – o sarebbe meglio dire auspicabile – di quella che è stata introdotta come *Public History of Education*.

Come accennato all'inizio dell'intervento, a Foiano fin dal secondo Dopoguerra sono state proposte attività o interventi didattici che oggi chiameremmo di PH. Gran parte del merito, oltre che degli insegnanti preparati nel cogliere un'opportunità veramente speciale, è da attribuire a Ezio Raspanti, partigiano combattente all'età di 16 anni, che è riuscito a coniugare insieme le potenzialità della PH e delle testimonianze orali a scuola, tanto che non sarebbe sbagliato definirlo come un precursore dei *Public Historians* (Bellacci 2019; 2020; Oliviero 2015).

Dall'inizio degli anni '70, infatti, l'ex partigiano iniziò a raccogliere decine di fonti orali intervistando i protagonisti della guerra di liberazione in Valdichiana e Casentino. Ma già dagli anni '50 Raspanti ebbe occasione, in quanto inserviente nelle scuole di Foiano, di portare direttamente nelle aule scolastiche la sua testimonianza di ribelle comunista e in seguito quella dei protagonisti dei 'Fatti di Renzino', provando consapevolmente a colmare quelle note lacune che riguardano l'insegnamento della Resistenza e degli avvenimenti collegati alla nascita della Repubblica nelle scuole italiane (Bellacci 2019; 2020; Oliviero 2015).

Uno dei tratti peculiari della figura di Raspanti, che lo rende oltretutto molto probabilmente un caso unico tra coloro che hanno portato la loro storia di antifascisti nelle scuole, sono i suoi disegni. Durante gli interventi nelle classi, ai quali ho assistito sia come studente sia come ricercatore, riusciva a creare grande entusiasmo e a far immedesimare il pubblico nei suoi racconti grazie alla sua innata capacità di narratore e al fatto che all'epoca dei combattimenti aveva solo 16 anni: un'età molto prossima a quella degli studenti. Ma ciò che davvero distingueva gli interventi di Raspanti erano appunto i disegni di scene di battaglia e di vita quotidiana che lui stesso dipingeva (Gradassi 2001; Raspanti 2008; 2010; 2014). L'impatto visivo di momenti vissuti impressi sulla carta riscuotevano un notevolissimo successo tra i ragazzi, che si trovavano per la prima volta nella possibilità di

confrontare la loro realtà con quella di un'epoca affatto lontana. Gli oltre trecento dipinti a china hanno reso i racconti di Raspanti estremamente efficaci, potendo contare su un dispositivo didattico molto simile alla testimonianza fotografica.



Figura 4 – Ezio Raspanti parla della sua esperienza davanti a un gruppo di studenti.

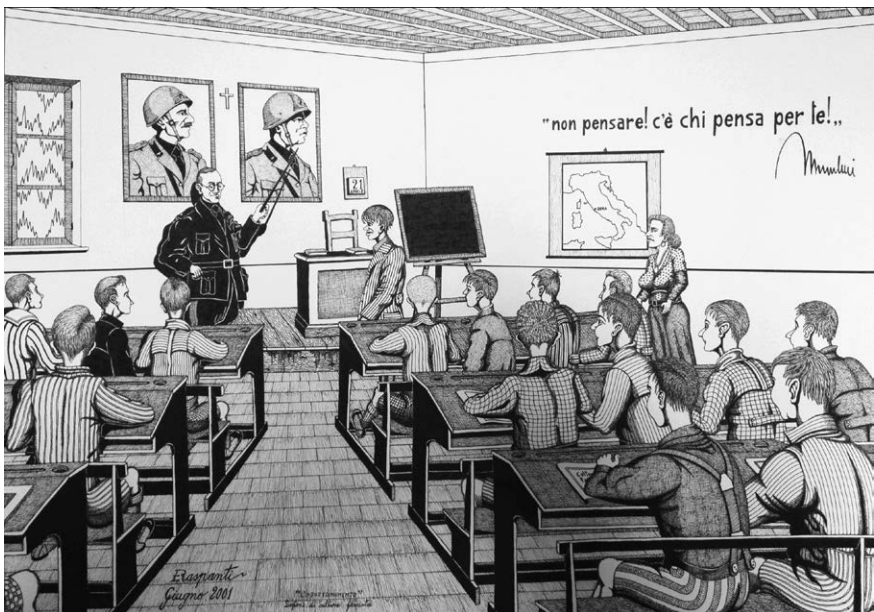


Figura 5 – La scuola sotto il regime. Disegno di Ezio Raspanti.

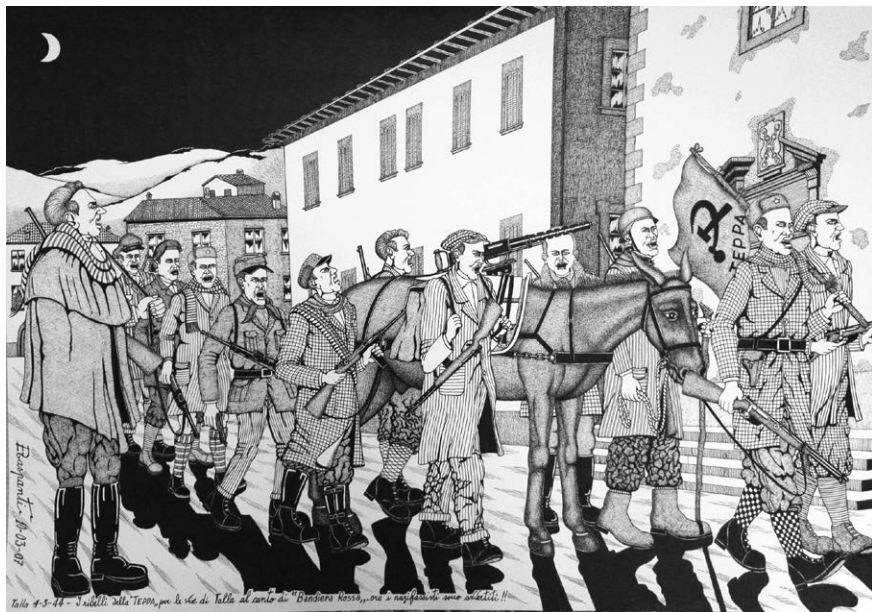


Figura 6 – I ribelli della Teppa. Disegno di Ezio Raspanti.



Figura 7 – Fucilazione di Licio Nencetti. Disegno di Ezio Raspanti.

Il lavoro di divulgazione di Raspanti nelle scuole del territorio aretino, seguito poi da quello dell'ANPI e degli Istituti storici della Resistenza organizzato più o meno sistematicamente dagli anni Ottanta, in sostanza consiste in una sorta di passaggio di testimone tra la memoria e i valori fondanti della Repubblica custoditi dai vecchi partigiani e dai ribelli di Renzino e le generazioni successive. Nello specifico, è stato possibile far conoscere agli studenti l'apporto dato dai partigiani alla liberazione dal nazifascismo, tentando così di colmare una lacuna della scuola sulla storia nazionale. Le testimonianze orali nelle scuole degli ex combattenti per la libertà hanno in parte colmato questa mancanza, almeno da un punto di vista emozionale e civico, seppur nella loro limitata capacità di coinvolgere un consistente numero di classi (Bellacci 2019; 2020; Oliviero 2015).

L'impegno di Raspanti, durato mezzo secolo e interrotto solo negli ultimi anni della sua vita, ha lasciato a Foiano come una sorta di substrato, un humus particolarmente incline alla sedimentazione e alla fioritura dei valori della Resistenza, sia tra la società civile di ispirazione associativa e sindacale, sia tra gli abitanti, sia all'interno delle scuole. La conferma arriva dalla vivacità dell'ANPI locale, dalla giovane età dei suoi associati, e dalla sensibilità delle professoresse delle scuole del paese, che riservano sistematicamente spazio ad attività didattiche sulle tematiche della lotta di Liberazione e sulla nascita della Costituzione repubblicana da circa sessanta anni.

Dalle interviste alle professoresse di Foiano che ho personalmente raccolto – per la preparazione del mio intervento al webinar “La Resistenza con gli occhi. Fumetti e memoria viva – Raccontare la Resistenza a scuola. Costruire percorsi didattici e educativi fra storia e memoria” (cfr. Public History of Education Lab 2021) – è emerso, tra le altre cose, come gli studenti riescano ad appassionarsi maggiormente alla storia quando coinvolti in attività di PH sia all'interno, che all'esterno delle aule: per esempio in visite guidate all'Istituto della Resistenza della Valdichiana o nei luoghi dell'antifascismo locale. Sempre secondo le docenti la curiosità e l'interesse verso queste tematiche rimane accesa nei ragazzi anche a distanza di mesi o anni. Mettere in connessione la storia d'Italia con quella locale attraverso progetti di PHE pare accendere una diversa consapevolezza e forse una maggiore comprensione di cosa sia la Storia e del fatto che sia molto più vicina a noi di quanto gli studenti non pensino.

La storia dell'antifascismo, in un paese che probabilmente non ha fatto del tutto i conti con vent'anni di dittatura fascista, rimane così fonte di controversie pubbliche sulla memoria e si espone al rischio di analisi revisionistiche del passato. In un contesto in cui la scuola ha avuto difficoltà a fornire gli strumenti più adeguati per leggere la storia del ventennio fascista e della Liberazione, il ruolo del *Public Historian*, in questa ottica, è quello di mediatore tra la storia pubblica, particolarmente viva nelle comunità come Foiano, e il campo storico-educativo attraverso la *Public History of Education* (Bellacci 2020; 2019; Oliviero 2015).

Con la recente introduzione dell'Educazione civica tra le discipline obbligatorie in tutti i gradi scolastici, le possibilità di mettere in atto progetti di PHE si moltiplicano. Pertanto, sarebbe opportuno accelerare la riflessione sulla progettazione e la messa in pratica di attività formative di questo tipo. Anche nell'edu-

cazione civica, oltre alle lacune nell'insegnamento della storia contemporanea nazionale, è forse mancata in Italia proprio questa profonda e convincente opera di 'storia pubblica', di divulgazione critica, non retorica e, soprattutto, di educazione alla cittadinanza repubblicana.



Figura 8 – Francesco Bellacci in uno dei vari incontri tra ANPI e scuole.

È necessario, perciò, insistere sulla progettazione di percorsi formativi nelle scuole mediati da esperti e ben formati *Public Historian*, che operino all'esterno degli ambienti accademici con competenze professionali nelle metodologie della ricerca, nell'insegnamento e nella comunicazione della storia.

Riferimenti bibliografici

ANPI Foiano. 2021. "I Fatti di Renzino: le radici della Resistenza foianese." YouTube video. <<https://www.youtube.com/watch?v=Xcf6jmwGqg>> 29 settembre 2021 (2021-12-20).

Bandini, Gianfranco, e Stefano Oliviero, a cura di. 2019. *Public History of Education. Riflessioni, Testimonianze, Esperienze*. Firenze: Firenze University Press.

Bandini, Gianfranco. 2019. "Manifesto della *Public History of Education*." Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale". In *Public History of Education. Riflessioni, Testimonianze, Esperienze*, a cura di Gianfranco Bandini and Stefano Oliviero, 41-53. Firenze: Firenze University Press.

Bellacci, Francesco. 2019. "Il valore educativo della Memoria della Resistenza antifascista in Italia. Il caso del partigiano Ezio Raspanti." In *XX coloquio - congreso internacional HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Identidades - Internacionalismo*

- Pacifismo y Educación siglos XIX y XX*, edited by Xosé Manuel Cid Fernández and María Victoria Carrera Fernández, 571-74. Ourense: SEDHE.
- Bellacci, Francesco. 2020. "O valor educativo da memoria da resistencia antifascista en Italia. O caso do partisano Ezio Raspanti." *Sarmiento* 24: 115-25.
- Benelli, Caterina. 2019. "Memorie autobiografiche come patrimonio di comunità." In *Public History of Education. Riflessioni, Testimonianze, Esperienze*, a cura di Gianfranco Bandini and Stefano Oliviero, 65-75. Firenze: Firenze University Press.
- Bonomo, Bruno. 2013. *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica*. Bari: Carocci.
- Botti, Alfonso, Lorenzo Bertucelli, e Paolo Bertella Farnetti. 2017. *Public History Discussioni E Pratiche*. Milano: Mimesis.
- Cauvin, Thomas. 2018. "The Rise of Public History: An International Perspective." *Historia critica* 4, 68: 3-26.
- Colombi, Valentina, e Giovanni Sanicola, a cura di. 2017. *Public History La storia contemporanea*. Milano: Feltrinelli.
- De Luna, Giovanni. 2004. *La passione e la ragione*. Orio Litta: Mondadori.
- Gradassi, Enzo, a cura di. 2001. *Lavoro e libertà nella grafica di Ezio Raspanti*. Foiano della Chiana: Comune di Foiano della Chiana.
- Noiret, Serge. 2011. "La Public History, una disciplina fantasma?" *Memoria e Ricerca* 19, 37: 9-35.
- Noiret, Serge. 2017. "Introduzione: per la Public History internazionale, disciplina globale." In *Public History. Discussioni e pratiche*, a cura di Alfonso Botti, Lorenzo Bertucelli e Paolo Bertella Farnetti, 9-33. Milano: Mimesis.
- Oliviero, Stefano. 2015. "The history of the Resistance taught in Italian schools by its key players. The commitment of the National Association of Italian Partisans (ANPI) in Tuscany." *Studi sulla formazione* 18, 2: 69-79.
- Public History of Education Lab. 2021. Raccontare la Resistenza a scuola - ciclo di seminari webinar, secondo incontro. YouTube video. <<https://www.youtube.com/watch?v=O7OAKRFg6C4&t=4084s>> 9 maggio 2021 (2021-12-20).
- Raspanti, Ezio, e Giovanni Giovanni. 1991. *Foiano e dintorni*. Firenze: S.n.
- Raspanti, Ezio, ed Enzo Gradassi. 2010. *Ribelli per un ideale*. Foiano della Chiana: Edizioni Argonautiche.
- Raspanti, Ezio. 1970. *Ricordi di Ezio Raspanti sui problemi e le lotte dell'Antifascismo*. Inedito.
- Raspanti, Ezio. 2014. *Momenti in bianco e nero: Licio Nencetti nei racconti di Ezio Raspanti*. Camucia: Cortona Moduli.
- Raspanti, Ezio. 2008. *Racconti in bianco e nero di Ezio Raspanti (1943-1944)*, (Catalogo della mostra Foiano della Chiana 19 aprile-4 maggio 2008). Foiano della Chiana: S.n.
- Raspanti, Ezio. 2010. *Ribelli per un ideale*. Foiano della Chiana: ANPI.
- Sacchetti, Giorgio. 2000. *L'imboscata, Foiano della Chiana 1921, un episodio di guerra sociale*. Cortona: Arti Tipografiche Toscane.
- Tomassini, Luigi, e Biscioni Raffaella. 2019. "Antecedenti, origini e tratti caratterizzanti della Public History in Italia". In *Public History of Education. Riflessioni, Testimonianze, Esperienze*, a cura di Gianfranco Bandini e Stefano Oliviero, 3-23. Firenze: Firenze University Press.

SECONDA PARTE

Didattica con i testimoni

Studiare la Resistenza con le fonti orali

Giovanni Contini

L'intervista è stata utilizzata molto presto dagli storici della Resistenza. Quando non raccontavano esperienze vissute in prima persona chiedevano chiarimenti a chi aveva partecipato direttamente agli eventi. Tuttavia spesso l'intervista non era registrata e, soprattutto, chi domandava era spesso interessato unicamente ai fatti, nella fattispecie alle vicende militari.

Un caso emblematico, a questo proposito, è quello di Silvio Micheli, che nel 1955 pubblica un libro sulla storia delle principali battaglie della Resistenza, *Giorni di fuoco* (Micheli 1955). L'esperienza si è conclusa da pochi anni, quasi tutti i partigiani che non sono caduti in combattimento sono pronti a raccontare. Micheli inizia la sua ricerca intervistando (senza registrare) il comandante del gruppo divisioni garibaldine di tutto il Friuli, Ninci. E già qui appare una differenza tra il suo punto di vista e quello dell'intervistato. Il quale ci tiene a raccontare cose «non sempre positive o chiare», mentre Micheli le considerava «ruminamenti di secondaria importanza», «cose che io ripetevo di non poter accettare [...] non eravamo lì per analizzare e criticare, ma solo per dire ciò che realmente era stato». Arrivava a prendere appunti (Nenci gli chiedeva di rileggerli) pur sapendo che non li avrebbe utilizzati (Micheli 1955, 9). Né le cose, a suo giudizio, andavano meglio quando intervistava partigiani che non avevano fatto parte del Comando. Per ogni episodio c'erano molti racconti discordanti e lui, che doveva scrivere «ciò che realmente era stato» era «sulle spine» (Micheli 1955, 15).

La stessa preoccupazione per la ricostruzione della realtà la troviamo in molte delle prime registrazioni raccolte dagli istituti per la storia della Resistenza.

Giovanni Contini, Institute of Resistance studies in Pistoia, Italy, giovacb48@gmail.com

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Giovanni Contini, *Studiare la Resistenza con le fonti orali*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6.11, in Luca Bravi, Chiara Martinelli, Stefano Oliviero (edited by), *Raccontare la Resistenza a scuola. Esperienze e riflessioni*, pp. 75-81, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-650-6, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6

Solo recentemente l'attenzione si è spostata, e si è iniziato a chiedere informazioni sulla vita quotidiana dentro le formazioni e più in generale sul vissuto personale dei partigiani; la metodologia della storia orale si fonda sulla storia di vita, cioè sul racconto non solo di determinati episodi ma della vicenda completa di chi sta raccontando; questo perché è necessario sapere chi è che parla per poter esercitare un controllo filologico su quanto racconta, per valutare non solo cosa dice, ma perché lo dice, e perché lo racconta in un certo modo, magari cancellando dalla sua storia, in parte o completamente, altri eventi che non può non aver vissuto. Data questa metodologia, quindi, lo spostarsi dell'attenzione sul vissuto personale non stupisce.

Da questo nuovo modo di fare storia è emersa la forte influenza del fascismo nella formazione iniziale di molti partigiani. Cosa non sorprendente dato che i partigiani appartengono alla prima generazione nata e cresciuta interamente nel regime, senza memorie dirette, di tipo politico e sociale, della vita prima del fascismo. Anche i figli degli antifascisti, e persino i figli di chi era stato malmenato dagli squadristi, sembrano ricordare pochi racconti familiari sul prima. Questa ritrosia delle famiglie antifasciste a raccontare ai figli l'ho riscontrata molte volte e secondo me dipende dal fatto che i genitori antifascisti non volevano esporre i figli alla violenza, se avessero riportato all'esterno racconti critici ascoltati in famiglia; racconti che, una volta raccontati, potevano mettere nei guai anche i genitori.

I giovani che diverranno partigiani all'inizio si nascondono perché non vogliono arruolarsi nei ranghi del nuovo fascismo repubblicano. Hanno capito che la guerra è perduta e non si fidano della RSI. Ma i repubblicani li cercano e quando li trovano organizzano fucilazioni spettacolari, per dissuadere altri, col terrore, dal seguire il loro esempio. Allora oltre che nascondersi bisogna difendersi, si cercano armi e ci si organizza, spesso a questo punto intervengono uomini dell'antifascismo prefascista. Così nascono molte formazioni.

All'inizio, quindi, la loro formazione politica è inesistente. Imparano progressivamente, col tempo, che si stanno battendo non solo per difendersi dai repubblicani, ma anche e soprattutto per costruire un'Italia migliore, democratica. Ricordo un giovanissimo partigiano che era entrato nelle fila della Resistenza soprattutto perché moriva dalla voglia di sparare con un mitra. Poi in formazione un partigiano più anziano (mio zio Sandrino Contini Bonacossi) gli aveva detto che c'era una grande differenza tra loro e i fascisti. Entrambi uccidevano, perché in guerra si uccide, ma i fascisti erano innamorati della morte, i partigiani combattevano per la vita. E per la democrazia. «Allora mi dispiaceva di morire e non vedere che cos'era questa democrazia».

Le fonti orali, se costruite e utilizzate in modo appropriato, ci aiutano a capire anche come si svolgeva la vita quotidiana delle formazioni. Dopotutto le battaglie e gli scontri a fuoco avvenivano rapidamente, gran parte del tempo era dedicata agli spostamenti, all'approvvigionamento del cibo, al reperimento o alla costruzione di rifugi. Ma anche, appunto, all'educazione politica che veniva impartita dai commissari politici.

Questi aspetti quotidiani dell'esperienza spesso le fonti tradizionali li sorvolano, anche se, più raramente, rimangono nei diari dei protagonisti e nella memo-

rialistica; ricordo, ad esempio, il diario di un partigiano caduto nell'appennino tosco-emiliano nel quale si raccontava in sole due righe di un amico carissimo caduto, e per più pagine di una marcia faticosa nella neve e di una polenta di farina di castagne. Le fonti orali su questo argomento sono molto ricche, emerge la particolare durezza di una guerra che poteva essere combattuta solo dai ventenni, i trentenni erano troppo vecchi per sopportare i continui acquazzoni, le notti all'addiaccio, la neve, la fame, il terrore durante i rastrellamenti.

Un altro aspetto per il quale le fonti orali sono preziose: il rapporto con i contadini. Che non sempre fu positivo, spesso fu ambiguo, talvolta molto negativo. Dopo le stragi compiute dai nazifascisti, per esempio, i contadini potevano arrivare a tradire i partigiani, accusandoli di essere la causa della strage, e certamente cessavano del tutto di fornire aiuto: niente più informazioni sui movimenti dei nazifascisti, niente cibo, niente alloggio.

La storiografia dei primi anni dopo la fine della guerra aveva molto enfatizzato il rapporto che i contadini avevano avuto con i partigiani, presentandoli come sempre e comunque dalla parte della Resistenza. Ora se è vero che senza contadini le formazioni patriottiche non avrebbero potuto esistere è anche vero che spesso l'aiuto non nacque da una già matura solidarietà politica con i combattenti, ma da una simpatia per dei giovani in difficoltà, le stesse che probabilmente incontravano i loro stessi figli, nei molti fronti di guerra. Solidarietà che evidentemente non sopravviveva quando i nazifascisti colpivano i contadini nei familiari, nel bestiame, nella casa.

Questa rappresentazione dei contadini sempre a favore dei partigiani, del resto, nasceva in un periodo nel quale la Resistenza era sotto attacco e i peggiori criminali di guerra nazifascisti venivano liberati dalle prigioni, un periodo, quindi, nel quale chi aveva combattuto cercava di mostrare la Resistenza come il movimento di tutto un popolo, di un intero *Popolo alla macchia*, per citare un famoso libro di Luigi Longo (Longo 1947)¹.

Ma proprio questo tentativo di smussare e cancellare tutti gli aspetti problematici della Resistenza rischiava di farne una sorta di 'santino' poco credibile. Le fonti orali al contrario hanno favorito una trasformazione della storiografia resistenziale introducendo anche gli aspetti più duri di quella esperienza, capaci però di restituire verosimiglianza a un movimento che, come tutte le cose umane, era fatto di luci ma anche di ombre. E che, se rappresentato nella sua realtà, risultava molto più interessante e attraente. Proprio perché le nuove generazioni potevano più facilmente identificarsi con quegli antichi ragazzi, normali ragazzi come loro che tuttavia erano stati capaci di scegliere la strada più difficile, e avevano compiuto atti di eroismo ma anche errori. Come accade, appunto, per tutte le cose umane.

Un punto particolarmente oscuro riguarda il conflitto tra bande diverse. A questo proposito citerò il tragico caso del partigiano Dante Castellucci, 'Facio',

¹ Sul carattere in realtà elitario e non plebiscitario della Resistenza ha scritto Fiorillo (2010). Come si vede già nel titolo, 'uomini' e non 'un popolo', si sottolinea questa riconsiderazione in termini meno unanimistici della Resistenza.

che ho studiato personalmente (cfr. anche Seghettini 2006; Capogreco 2007; Madrignani 2014). Era un amico dei fratelli Cervi che, catturato con loro, era riuscito a fuggire. Sui monti aveva mostrato doti non comuni diventando un comandante partigiano adorato dai suoi uomini e amato anche dalla popolazione. Ma venne ucciso per iniziativa di un partigiano più anziano, Antonio Cabrelli, anche lui comunista come Facio (ma era stato espulso dal partito) e a capo di un'altra unità. Desideroso di far confluire nella sua formazione gli uomini che Facio comandava lo aveva attirato in un tranello, aveva inscenato un processo farsa accusandolo di aver rubato una piastra da mortaio lanciata dagli alleati, e l'aveva condannato a morte «in nome del Partito Comunista» (Capogreco 2007; Madrignani 2014; Seghettini 2006)². Il lancio era destinato alle formazioni piemontesi ma era finito sui monti sopra La Spezia per errore, quindi nessuno poteva accampare diritti di proprietà sugli oggetti.

Dopo la guerra questa uccisione era stata coperta e Facio era stato decorato con medaglia d'argento quale patriota caduto in combattimento. Solo ricerche di storia orale furono in grado di rompere un silenzio e un'ipocrisia durata più di mezzo secolo.

Vorrei terminare parlando di due studiosi che hanno utilizzato le fonti orali per scrivere della Resistenza, Manlio Calegari e Cesare Bermani.

Si tratta di due approcci molto diversi tra loro ma, anche e per questo, particolarmente significativi.

Calegari (2021) ha ricostruito la storia della formazione Balilla, attiva alle porte di Genova. Gli storici orali dicono spesso che un testimone non può essere ascoltato una sola volta, che bisogna tornare più volte, così chi parla potrà abituarsi alla figura dell'intervistatore e fornire un racconto capace di illuminare anche aspetti che in un primo momento aveva deciso di tralasciare, perché troppo complessi e imbarazzanti.

Calegari ha seguito questa modalità di intervista in modo radicale. Non è tornato più volte nell'arco di alcuni giorni, come accade di solito. Ha continuato a parlare con i suoi testimoni per anni, talvolta per decenni. È diventato loro amico, ha coltivato la vigna con loro, quando sono diventati anziani li ha aiutati nelle loro incombenze quotidiane. E ha sempre registrato gli incontri.

Ha trovato partigiani disposti a raccontare solo la storia militare della formazione, i quali si rifiutavano di parlare di quanto fosse legato alla dimensione psicologica, sostenendo che si trattava di eventi non degni di memoria. Ha incontrato altri partigiani che raccontavano poco, in modo laconico.

Ma ha infine trovato un testimone privilegiato, capace di ascoltare e comprendere perché Calegari fosse interessato alla vita quotidiana della formazione e a tutta una serie di notizie che normalmente non trovano spazio nelle storie scritte nei primi anni dopo la Liberazione.

² Laura Seghettini racconta che i partigiani che lo custodivano prima della fucilazione l'avrebbero lasciato scappare, ma Facio proprio per essere stato condannato «in nome del Partito Comunista» rifiutò di fuggire, e aveva 24 anni...

Normalmente le domande dell'intervistatore incontrano di rado la 'bella storia' che il testimone vuole costruire sul suo passato. Esistono gerarchie di rilevanze che non coincidono, quello che è importante e interessante per chi racconta non coincide con quanto interessa chi intervista. Ebbene: il testimone privilegiato riesce per così dire a mettersi nei panni dello storico che lo interroga. Risponde a domande che ancora non sono state poste ma che potrebbero esserlo perché completamente congrue rispetto agli interessi del più giovane intervistatore.

Così si toccano temi complessi: il testimone racconta di un precoce sviluppo della sua coscienza politica ma poi ci ripensa e telefona in piena notte a Calegari: quella coscienza è nata molto dopo, in realtà; alla fine del periodo partigiano, e poi soprattutto dopo, nel corso degli anni successivi. È arrivato a modificare il suo racconto operando un vero controllo filologico sulla sua stessa memoria, associando episodi, ricordando frasi dette...

Grazie a questa metodologia di indagine Calegari fornisce ai suoi testimoni/amici la possibilità di raccontare cose che all'epoca non potevano essere dette, forse neppure pensate. Quasi mancasse proprio il lessico per esprimerle: la violenza e i suoi effetti psicologici, per esempio. Non solo la violenza subita, ma anche quella inferta.

La formazione Balilla, infatti, operava ai margini della città. Al contrario di quanto accadeva nelle formazioni di montagna, dove potevano esserci prigionieri fascisti o tedeschi da scambiare con prigionieri partigiani, la Balilla non poteva fare prigionieri, del resto ogni membro della formazione che fosse stato catturato veniva immediatamente ucciso dai nazifascisti. Una situazione che obbligava a un comportamento estremamente duro.

Così quando i Tedeschi fucilano per rappresaglia diciassette prigionieri antifascisti il comandante della Balilla mette ai voti la scelta di effettuare una contro rappresaglia. Nessuno si oppone. Si recano allora presso le formazioni di montagna e si fanno consegnare quaranta prigionieri già condannati a morte ma conservati in vita per possibili scambi. Con loro marciano per tre giorni verso il luogo dove i venti antifascisti erano stati uccisi e qui arrivati aprono il fuoco uccidendo i prigionieri.

Nessuno dei partigiani intervistati rinnega la scelta di effettuare la contro rappresaglia, ma adesso è possibile parlare dei suoi effetti: c'è chi piange per giorni, chi non riesce a dormire per mesi, chi vomita «io sono stato male, subito, e ho continuato a vomitare per 15 giorni» (Calegari 2021, 119). Al momento queste reazioni non si potevano nominare, costituivano però un importante elemento dell'esperienza, e il particolare rapporto di Calegari con le sue fonti rende possibile parlarne.

Come rende possibile parlare delle uccisioni di fascisti dopo la guerra, che disgustavano i veri combattenti della Resistenza e che spesso erano compiute da chi il partigiano non l'aveva proprio fatto. I combattenti veri, intervistati da Calegari, dicono che proprio quelle uccisioni avevano appannato ai loro occhi la grande esperienza compiuta, e avevano reso i partigiani riluttanti a parlare, poi.

L'altro storico che ha utilizzato moltissimo le fonti orali è Cesare Bermani (2000). Lo ha fatto in modo diversissimo da Calegari, quasi opposto ma altret-

tanto efficace. Prima di tutto bisogna dire che le sue sono interviste molto precoci, iniziate negli anni Sessanta, quando ancora i partigiani erano giovani: chi aveva vent'anni nel 1945 ne aveva quaranta nel 1965.

Questo spiega perché i testimoni parlano ancora in modo molto simile a come si sarebbero espressi venti anni prima. Tutto è circondato da un alone un po' scanzonato, ironico. Sono i racconti di giovani uomini che riescono a parlare anche delle cose più drammatiche in modo leggero, quasi scherzoso; la morte era una eventualità, non si doveva farne una tragedia. Sia la morte del nemico che la propria. Mi ha colpito tra le altre la testimonianza di come venne fucilato un partigiano accusato di aver violentato una ragazza. Di fronte ai compagni che lo stanno per uccidere e appaiono molto addolorati il condannato scherza, li provoca, bestemmia. Questa differenza nel modo di parlare di un tema come questo da parte dei testimoni di Calegari e Bermani non significa, ovviamente, che uno dei due 'sbaglia': ci dice solo che il linguaggio per parlarne, allora, era diverso da quello disponibile decenni dopo. In guerra non si poteva fermarsi troppo a parlare del trauma che la morte provoca perché questo avrebbe reso i combattenti meno efficaci. Ma il trauma c'era stato in entrambi i casi: con Calegari aveva trovato le parole per esprimersi ma molto probabilmente anche i giovani partigiani intervistati da Bermani avevano provato sentimenti simili.

Un'altra differenza tra il metodo di Bermani e quello di Calegari sta nella quantità di persone intervistate, nella durata del periodo dei colloqui e nella modalità di restituzione delle informazioni.

Bermani ascolta centinaia di combattenti ma ciascun intervistato è ascoltato solo poche volte; Calegari intervista poche persone ma per moltissimo tempo.

Calegari solo raramente riporta le frasi dirette dei testimoni e preferisce narrare la storia della ricerca con i suoi problemi. I brani di testimonianza diretta sono abbastanza rari. Invece Bermani racconta poco, in prima persona: lascia la parola ai suoi testimoni. Il risultato è una fitta sequenza di ricordi che illuminano ogni aspetto della vita partigiana. È come un coro, e tutto viene ricordato.

Questo affresco così esteso gli è stato rimproverato dalla storiografia accademica, che normalmente o non lo cita mai (Claudio Pavone, per esempio) o lo accusa di essere dispersivo. Invece a mio avviso proprio la vastità per così dire onnivora del suo lavoro lo rende interessantissimo, fondamentale per capire un movimento e una storia complessa ed estremamente differenziata al suo interno. Tutta la vita della banda appare, prima o poi, dai racconti. Si parla di azioni straordinariamente fortunate e di altre che furono un fallimento dall'inizio alla fine. Ci sono storie tragiche che paiono inverosimili, come quella delle partigiane camuffate da repubblicine che vengono fucilate dai loro stessi compagni. O come quella del medico amico dei partigiani ucciso per errore. Appaiono comandanti brutali ma simpatici. Sacerdoti che combattono.

In questo gigantesco caleidoscopio si narrano azioni straordinariamente fortunate e altre che furono un fallimento dall'inizio alla fine. Ci sono storie tragiche che paiono inverosimili, come quella delle partigiane camuffate da repubblicine che vengono fucilate dai loro stessi compagni. O come quella del

medico amico dei partigiani ucciso per errore. Appaiono comandanti brutali ma simpatici. Sacerdoti che combattono.

E, cosa che mi ha molto colpito, una rappresentazione della donna ancora molto influenzata dalla cultura, per così dire, del bordello. Le donne sono temute. Una testimone racconta che quando si era presentata in formazione le era stato chiesto «ma tu vuoi fare la partigiana o la puttana?». Le donne sono associate alla malattia venerea, fascisti e partigiani si vantano di aver appestato il nemico tramite donne passate da un campo all'altro. Per liberarsi dalle donne in formazione si decide di costituirne una unicamente femminile, e si commenta in modo molto ironico e pesante il ruolo del comandante maschio, presentato quasi come il padrone di un harem. D'altro canto ci sono molte testimonianze che parlano di un rapporto fraterno tra uomini e donne, in formazione. Di ragazzi e ragazze che combattono e muoiono insieme, dormono nelle stesse stalle, sopportano le stesse strenue fatiche senza che mai nessun partigiano maschio tenti di disturbare una compagna. Quasi che il sesso fosse stato del tutto sublimato, dimenticato.

Per finire devo sottolineare un ultimo importante aspetto del lavoro di Bermani: si parla della guerra, dei combattimenti, delle vittorie e delle sconfitte militari. E questo è importante, in un'epoca dove sembra prevalere lo studio su tutto quanto circonda la Resistenza militare (Resistenza senza armi, resistenza nei lager, ecc.), quasi dimenticando che si trattò prima di tutto di una guerra. E che la rete di supporto che circondò i combattenti merita tutto il (colpevolmente tardivo) riconoscimento che ha avuto in anni recenti; ma questo riconoscimento non può oscurare il carattere primario della Resistenza, che fu militare.

Riferimenti bibliografici

- Bermani, Cesare. 2000. *Pagine di guerriglia. L'esperienza dei garibaldini della Valsesia*. Vercelli: Gallo.
- Calegari, Mario. 2021. *La sega di Hitler. Storie di strani soldati (1944-1945)*. Firenze: Editpress.
- Capogreco, Carlo Spartaco. 2007. *Il piombo e l'argento. La vera storia del partigiano Facio*. Donzelli: Roma.
- Fiorillo, Maurizio. 2010. *Uomini alla macchia. Bande partigiane e guerra civile. Lunigiana 1943-1945*. Roma-Bari: Laterza.
- Longo, Luigi. 1947. *Un popolo alla macchia*. Milano: Mondadori.
- Madrignani, Luca. 2014. *Il caso Facio. Eroi e traditori della Resistenza*. Bologna: Mulino.
- Micheli, Silvio. 1955. *Giorni di fuoco*. Roma: Riuniti.
- Seghettini, Laura. 2006. *Al vento del nord. Una donna nella lotta di liberazione*. Roma: Carocci.

La Resistenza raccontata a scuola dai partigiani: esperienze del passato e prospettive per il futuro

Stefano Oliviero

1. Raccontare la Resistenza a scuola?

I ragazzi delle scuole imparano chi fu Muzio Scevola o Orazio Coclite, ma non sanno chi furono i fratelli Cervi. Non sanno chi fu quel giovinetto della Lunigiana che, crocifisso su una porta perché non voleva rivelare i nomi dei compagni, rispose: «Li conoscerete quando verranno a vendicarmi», e altro non disse. Non sanno chi fu quel vecchio contadino che, vedendo dal suo campo i tedeschi che si preparavano a fucilare un gruppo di giovani partigiani trovati nascosti in un fienile, lasciò la sua vanga tra le zolle e si fece avanti dicendo: «Sono io che li ho nascosti (e non era vero): fucilate me che sono vecchio e lasciate la vita a questi ragazzi». Non sanno come si chiama colui che in prigionia, temendo di non resistere alla tortura, si tagliò con una lametta da rasoio le corde vocali per non parlare: e non parlò. Non sanno come si chiamava quell'adolescente che condotto alla fucilazione, si rivolse all'improvviso verso uno dei soldati tedeschi che stavano per fucilarlo, e lo baciò con un sorriso fraterno, dicendogli: «Muoi anche per te: viva la Germania libera!».

Tutto questo i ragazzi non lo imparano: o forse imparano, su ignobili testi di storia messi in giro da vecchi arnesi tornati in cattedra, esaltazioni del fascismo e oltraggi alla Resistenza (Calamandrei 1965, 30).

Questo celebre passaggio di un altrettanto noto discorso di Piero Calamandrei ricorre spesso nelle occasioni di dibattito pubblico sul rapporto fra Resistenza e scuola. Passo peraltro citato, più o meno opportunamente, anche nelle discussioni

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, *La Resistenza raccontata a scuola dai partigiani: esperienze del passato e prospettive per il futuro*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6.12, in Luca Bravi, Chiara Martinelli, Stefano Oliviero (edited by), *Raccontare la Resistenza a scuola. Esperienze e riflessioni*, pp. 83-94, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-650-6, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6

sull'utilità della storia e più in generale sulla storia insegnata a scuola. Certo si tratta di un discorso pronunciato dal giurista nel 1954, dunque in un contesto in cui parlare di Resistenza significava quasi rapportarsi con l'attualità. Tuttavia, anche nel mezzo secolo successivo la Guerra di Liberazione è stata piuttosto latitante nei programmi scolastici, o più in generale nella scuola, tanto da rendere le osservazioni di Calamandrei sempre adatte a commentare la scarsa attenzione della scuola per la Resistenza.

Ma è opportuno insegnare o raccontare la Resistenza a scuola? Una delle ragioni per la quale abbiamo ideato il ciclo di seminari di cui diamo conto in questo libro, e che farà da sfondo anche al mio contributo, sta proprio nel tentativo di rispondere a questa domanda.

A cadenza costante sui media mainstream emerge la voce di qualche volto noto del mondo artistico, del cinema, del teatro, insomma della cultura o dello spettacolo, nonché qualche altro esperto di una determinata disciplina o di un'arte, tutti convinti che la scuola debba necessariamente insegnare o ospitare prioritariamente quella specialità, magari ignorando che è già materia di studio. Allo stesso tempo, peraltro, le aule sono state progressivamente invase dalle più caleidoscopiche attività proposte da soggetti esterni, privati e pubblici. Basta fare qualche incursione sul portale del Ministero dell'istruzione *Scuola in chiaro* per rendersi conto della portata del fenomeno: alimentazione, emozioni, scacchi, legalità, bullismo, ambiente, salute, dipendenze, orto, karate...

A Scuola però non c'è e non può esserci spazio per tutto.

La Resistenza invece, è bene esser chiari da subito, è essenziale che abbia trovato a mano a mano una sua affermazione nel contesto scolastico e che possa avere pure un maggiore spazio. La Resistenza, infatti, è il fondamento della Costituzione e della Repubblica; perciò, sta alla base di una delle finalità principali dell'istruzione pubblica, quella di formare cittadini. Dunque sarebbe fortemente contraddittorio escluderla. Ciò non toglie che, come accennato, nel passato abbia avuto qualche difficoltà ad affermarvisi e ancora oggi sia osteggiata anche in modo plateale dai vari gruppi della galassia neofascista italiana. Si tratta di manifestazioni di dubbio fondamento democratico e quindi la richiesta non stupisce.

In ogni modo al di là delle forme di opposizione e delle formule legislative e didattiche adottate nel corso dei decenni nella scuola pubblica, insegnare e raccontare la Resistenza è stato anzitutto un dovere degli stessi Partigiani. «Gli uomini della Resistenza» diceva ancora Calamandrei, «devono aiutare i giovani che saranno i governanti di domani a diventare la nuova classe politica, consapevole del recente passato e custode dei valori che questo passato ha lasciato all'avvenire» (Calamandrei 1965, 30).

In questo contributo intendo allora avviare una riflessione sulla Resistenza a scuola a partire dal variegato e pluridecennale impegno dei Partigiani nelle aule scolastiche italiane come testimoni della Liberazione. L'intreccio tra Resistenza e scuola è infatti ormai da anni per me un tema di costante interesse, tema sul quale di tanto in tanto ho sviluppato qualche ragionamento più o meno articolato senza però farne una ricerca strutturata come invece sta accadendo attualmente.

Nelle pagine che seguono tenterò quindi di dare qualche coordinata utile ad avviare la ricostruzione della storia di una parte di quelle esperienze di Resisten-

za raccontata a scuola dai suoi protagonisti, nonché di avanzare alcune proposte educative e didattiche per il futuro. Punto di osservazione privilegiato sarà il lavoro dell'Associazione nazionale partigiani d'Italia (ANPI), la principale realtà associativa resistenziale italiana nata nel 1944 per raccogliere i protagonisti della lotta armata contro il Nazi-fascismo (Cecchini 1996). Naturalmente saranno solo pochi cenni su un tema per il quale è necessario un lavoro di ricerca approfondito che tuttavia svilupperò in una monografia già in preparazione.

2. L'interesse per la scuola

Gli interventi dei partigiani nelle aule scolastiche italiane sono stati regolati e formalizzati solo di recente con il protocollo di intesa tra il Miur e l'ANPI del 2014, rinnovato poi nel 2020 con il Ministero dell'Istruzione (Miur 2020). Anzi sarebbe forse più corretto dire che è stata formalizzata la presenza dell'ANPI, dei suoi associati e del suo patrimonio culturale, nella scuola italiana piuttosto che la presenza dei partigiani. Dal 2006 infatti l'associazione è aperta a tutti gli antifascisti e non solo agli ex combattenti che purtroppo stanno invece scomparendo per evidenti ragioni anagrafiche (ANPI 2022). Tuttavia, possiamo trovare traccia dei Partigiani a scuola anche nei decenni precedenti seppur con un'intensità variabile in base ovviamente alle stagioni politiche e sociali del Paese.

In prima battuta, nell'immediato dopoguerra, non pare che i protagonisti della Liberazione avessero come loro priorità quella di raccontare e diffondere le loro memorie a scuola fra i più giovani. Piuttosto avevano l'urgenza di un riconoscimento politico ma anche previdenziale del loro ruolo attivo nella Guerra oltre ad esser ovviamente concentrati nella ricostruzione del Paese magari militando in qualche partito (Cecchini 1996; Cooke 2015). D'altro canto, la memorialistica e la stessa storiografia resistenziale hanno avuto un'evoluzione quantitativa e soprattutto qualitativa, in termini di varietà interpretative, graduale. Insomma le testimonianze e gli studi non mancarono fin dai primi anni dopo il conflitto, ma le esperienze strutturate di raccolta di fonti orali, come ad esempio quelle nate intorno all'Istituto De Martino (Bonomo 2013, 55ss), o il rinnovamento significativo degli approcci, maturarono solo più tardi. Basta ricordare che un'opera cardine come *Una guerra civile* (Pavone 1991) è uscita solo nel 1991. In linea con le iniziative di riconoscimento e tutela assistenziale come ex belligeranti, nell'ambito scolastico i partigiani avevano semmai dedicato i loro sforzi alla costruzione dei 'Convitti scuola Rinascita', essenzialmente una serie di collegi per orfani di partigiani caduti, autentico fiore all'occhiello fra le iniziative di istruzione di natura privata italiane, di cui qui non possiamo però dare conto (Peroni 1965).

L'interesse più vivo per la scuola da parte dei partigiani si sviluppa invece di pari passo alla prima battaglia per la democratizzazione dell'istruzione che investe l'Italia fra la metà degli anni Cinquanta e i primi anni Sessanta, battaglia sfociata, fra le altre cose, nella riforma del 1962 ovvero nell'istituzione di una scuola, fra gli 11 e i 14 anni di età, unica e aperta a tutti, indipendentemente dall'estrazione sociale.

Gli ex combattenti furono infatti pronti a sostenere il cammino di tale riforma e dunque a dar inizio all'attuazione dell'art. 34 della Costituzione, sovvertendo così il paradosso segnalato da Lamberto Borghi (1971, 18-9), ovvero l'esclusione dei loro figli dal sistema scolastico di quell'Italia, repubblicana e democratica, che proprio loro avevano contribuito a liberare dal nazi-fascismo, ma che, come in passato, si era mantenuto elitario e discriminatorio nei confronti dei ceti sociali subalterni.

Nella battaglia per la scuola democratica i partigiani italiani (appartenenti oltre che all'ANPI anche ad altre associazioni come la Fiap, Federazione italiana associazioni partigiane) furono però particolarmente sensibili soprattutto alla questione dei libri di testo e dei programmi. Richiesero infatti con costanza e fermezza un'opportuna revisione e integrazione degli uni e degli altri, in modo da eliminare eventuali stralci di mistificazioni del Ventennio e dare al contrario un peso adeguato alla storia del secondo conflitto mondiale e della Liberazione. Non è questa l'occasione per un approfondimento sulla Resistenza nei programmi e nei libri di testo, basta però sfogliare le pagine di quel periodo di *Patria indipendente*, da sempre l'organo ufficiale dell'ANPI, per trovare una serie di interventi, prese di posizione e discussioni sul tema. Fra tutti è senz'altro utile però segnalare l'inchiesta intitolata appunto *La Resistenza entra nella scuola* lanciata dal periodico nell'autunno del 1960 dopo la circolare del ministro p.i. Bosco del 1° settembre del 1960 sull'imminente estensione, fino agli anni della Seconda guerra mondiale, dei programmi scolastici di storia dei licei e degli istituti magistrali.

I nuovi programmi, poi emanati con il decreto n. 1457 del 6 novembre del 1960, avrebbero infatti compreso: «Le guerre mondiali. La Resistenza, la lotta di liberazione, la Costituzione della Repubblica italiana, ideali e realizzazioni della democrazia». Senza dubbio quindi una risposta concreta alle incessanti richieste delle organizzazioni degli ex partigiani a cui abbiamo fatto cenno sopra e un'apertura evidente al processo per la realizzazione di una scuola (e di un'Italia) democratica. Non a caso Ferruccio Parri, allora presidente della FIAP, ad agosto aveva perfino consegnato ufficialmente al ministro Bosco una nota specifica a riguardo a nome del consiglio federativo della Resistenza (La Stampa 1960). Insomma, anche i nuovi programmi furono un chiaro segno di svolta democratica dopo l'involuzione autoritaria dell'estate di quell'anno con le tragedie di Licata, Palermo, Catania e Reggio Emilia che, come è noto, aveva decretato le dimissioni del primo ministro Tambroni e segnato il fallimento di un asse governativo retto con la destra neofascista (Crainz 2005, 169 sgg.).

All'inchiesta di *Patria Indipendente*, articolata su quattro numeri, parteciparono insegnanti ed esponenti del mondo della cultura esprimendo entusiasmo ma anche perplessità e fu significativamente chiusa da un ampio e articolato intervento di sintesi firmato da Tristano Codignola, all'epoca responsabile scuola del Partito Socialista Italiano e in prima linea nella lotta per la democratizzazione della scuola. Codignola invitava in sostanza ad interpretare le novità firmate da Bosco come un'indicazione politica in fieri, un requisito essenziale per compiere il cammino verso la realizzazione di una scuola democratica più che come un risultato o una vittoria definitiva.

Introdurre nella scuola la storia della Resistenza vuol dire introdurre un elemento di connessione con la società viva e presente, che è antagonistico e contraddittorio col carattere accademico, distaccato e tradizionalistico di tutta la cultura impartita dalla nostra scuola. O noi riusciremo a mantenere questo elemento nuovo come un elemento dinamico, capace di reagire su tutto l'insegnamento, o inevitabilmente anch'esso si trasformerà in elemento statico e sarà riassorbito dall'atmosfera stagnante, sospesa nel vuoto, della nostra scuola (Codignola, 1960, 4).

La Resistenza a scuola dunque come contributo per un ripensamento e per una riforma generale dell'intero sistema, in altre parole: «far entrare la Resistenza nella scuola vuol dire farla entrare nell'insieme dell'insegnamento, con particolare riferimento alla storia, all'educazione civica, e all'italiano, e con la più larga possibilità e libertà di scelta di mezzi didattici». Di conseguenza, sempre secondo il deputato del Psi e socio di maggioranza e dirigente in primis de La Nuova Italia editrice, doveva esser assolutamente scongiurata la possibilità che la Resistenza potesse diventare un «insegnamento specializzato, avulso dal resto» quindi un insegnamento necessariamente «insincero» e passibile di colorazione politica. Eventualità che sarebbe stata fortemente contraddittoria con la promozione dello spirito critico, compito principale della scuola repubblicana e pure della stessa Resistenza.

Come previsto da Codignola, la questione dell'insegnamento della Resistenza fu poi tutt'altro che risolta con i provvedimenti del 1960 e rimase a lungo argomento di discussione. Solo per ricordare alcune fra le iniziative e dibattiti di qualche rilievo cresciuti attorno a questo dibattito pensiamo il congresso di Ferrara del 1970 (Borghi, Quazza et al. 1971), quello di Brescia dello stesso anno (ISRB 1971) o il congresso di Parma del 1977 (Raponi 1978). Le disposizioni ministeriali infatti non furono necessariamente accolte e applicate da tutti gli insegnanti e i libri di testo adeguati non abbondavano.

3. «... elementi essenziali nella formazione delle giovani generazioni»

Nel solco di questa nuova stagione inaugurata fra gli anni Cinquanta e Sessanta cominciarono comunque anche a prendere il via i primi incontri fra studenti ed ex partigiani per far loro interviste (*Patria indipendente*, 1962), oppure nell'ambito di mostre sulla Liberazione e in altre occasioni pubbliche (Dolino 1960, 12); momenti di scambio accompagnati ad altre iniziative che indicavano una sensibilità accresciuta per le vicende scolastiche, come ad esempio l'opuscolo informativo sulla Resistenza indirizzato agli insegnanti italiani diffuso dall'ANPI dopo il ripristino dell'insegnamento dell'educazione civica con legge del 13 giugno 1958 (ANPI 1958), oppure il diario scolastico omaggio stampato dall'ANPI nell'a.s. 1960-61 (ANPI 1960). Nel 1965 così l'ANPI salutò con soddisfazione la circolare del ministro p.i. Gui per celebrare il ventennale della Liberazione (Bartolini 1965), circolare con la quale il ministro invitò tutti gli studenti italiani a cimentarsi in un tema in classe sulla ricorrenza.

In breve ormai il percorso pareva tracciato tanto che nel 1967 l'ANPI mutò lo Statuto dell'associazione per inserire un riferimento esplicito «affinché i principi informatori della Guerra di Liberazione divengano elementi essenziali nella formazione delle giovani generazioni» (Cecchini 1998, vol. II, 123). D'altro canto i giovani già da almeno un decennio avevano fatto irruzione sulla scena come soggetto sociale omogeneo e da lì a poco, fra il 1968 e il '69, sarebbero diventati protagonisti assoluti (Piccone Stella 1993).

Di converso però le ragazze e i ragazzi italiani, ma con tutta probabilità in compagnia delle altre generazioni, parevano avere qualche lacuna sulla Resistenza e sul Ventennio fascista, per cui l'impegno degli ex partigiani appariva ben calibrato nei tempi. Possiamo trovare evidenti segnali di queste lacune tra i giovani, ad esempio, in un'inchiesta sul fascismo e l'antifascismo, sulla Resistenza e la Liberazione pubblicata da *Il Ponte* nel 1965 (Bertoluzzi 1965). L'inchiesta condotta da Claudio Bertoluzzi, un allievo di Alfassio-Grimaldi, consisteva infatti nell'elaborazione dei risultati derivati da un articolato questionario sottoposto a più di mille studenti delle medie superiori di Voghera fra i quali appunto serpeggiava una certa indifferenza per gli argomenti loro proposti, nonché una diffusa ignoranza e perfino alcuni segnali di ostilità nei confronti della Resistenza e dell'antifascismo (Bertoluzzi 1965; Cooke 2015). Un atteggiamento forse in linea con buona parte dei coetanei del resto della penisola.

Anche i temi del ventennale della Liberazione, cui abbiamo fatto cenno, non furono avulsi da una certa superficialità quando non addirittura da tratti nostalgici (c.b. 1965), un rischio prevedibile nelle iniziative celebrative sulla Resistenza a scuola dove la ritualità talvolta sovrastava e sovrasta la sostanza. La deriva di una Resistenza 'imbalsamata' dalla retorica tornerà peraltro ciclicamente come tema di riflessione nell'ambito scolastico e riguarderà anche le testimonianze in classe dei partigiani (L.C.A. e M.S. 1979).

Un capitolo a parte meriterebbe invece di esser dedicato alle iniziative dell'ANPI nel campo della letteratura per bambini e per ragazzi, settore in cui l'organizzazione combattentistica tentò di cimentarsi anche come editore fin dagli anni Cinquanta, per poi appoggiare in seguito progetti editoriali di natura privata. La "Collana per i ragazzi" per i tipi dell'ANPI dette infatti alle stampe alcuni librettini fra il 1953 e il 1955, fra i cui autori segnaliamo Guido Petter (1953) e Ada Marchesini Gobetti (1954), racconti poi a loro volta raccolti nel 1971 in un volume edito ancora dall'associazione *Quando si combatteva per la libertà* (Cannella 1971). Nel corso del 1964 e del 1965, l'associazione sostenne poi con grande slancio sulle pagine di *Patria* la collana "Giovane Resistenza" di Nicola Milano 'editore partigiano' di Cuneo, nella quale comparvero negli anni complessivamente dieci titoli. Ma anche dell'intreccio fra letteratura per infanzia e Resistenza daremo conto molto presto in un'altra occasione.

Se però l'azione politica e educativa dei partigiani nelle scuole italiane è presumibile abbia preso il largo da questo contesto, ciò non significa che il lavoro di testimonianza nelle aule sia cresciuto progressivamente di pari passo. Le testimonianze portate nelle scuole nei decenni successivi non sono state

infatti organizzate sistematicamente e non sembra neanche abbiano avuto una linea nazionale comune e formalmente condivisa. Mi pare semmai possibile parlare di tante storie di partigiani a scuola fra loro eterogenee e distribuite geograficamente in modo analogo (seppur con prevalenza ovviamente al centro-nord). Ogni realtà territoriale in altre parole ha intrapreso i propri percorsi nati talvolta dalla necessità di dare risposte politiche e sociali ai problemi emergenti del Paese (come, ad esempio, fra gli anni Ottanta e Novanta, l'avanzata del neoliberalismo prima, e delle destre dopo), dalla specificità della memoria e della storia di quel determinato territorio (la Resistenza ha avuto una natura profondamente locale), oppure dalla iniziativa individuale di singoli ex combattenti. Un quadro complesso della cui poliedricità ho provato a dare una rappresentazione in una ricerca di qualche anno fa sulla realtà Toscana (Oliviero 2015).

In definitiva, al netto degli interventi occasionali, sarebbe utile, anche documentariamente, intanto censire tutte quelle iniziative pensate per portare le testimonianze dei partigiani a scuola, almeno minimamente strutturate e riflettute, organizzate nel corso dei decenni lungo la penisola. Impresa piuttosto ardua ma necessaria per misurare la portata complessiva delle esperienze e avviare dunque una riflessione approfondita.

Per fornire intanto alcune coordinate utili ad affrontare questo lavoro che qui non può trovare spazio, passeremo allora a descrivere una di queste esperienze di Resistenza raccontata a scuola perché particolarmente ricca di stimoli e ben calibrata sul piano educativo e didattico, dunque adatta anche a trarre indicazioni per programmare iniziative didattiche e educative nel futuro.

4. Partigiani a scuola: Guido storyteller

L'esperienza di Resistenza raccontata a scuola che ho scelto di rievocare qui è quella di San Gimignano, borgo toscano celebre nel Mondo per le sue torri medievali, unitamente a quella di uno dei suoi principali animatori, ovvero Guidi Lisi.

Di Guido Lisi e del suo ultradecennale intenso lavoro per la diffusione della Memoria resistenziale e per l'educazione alla Resistenza dentro e fuori la scuola, ho avuto occasione di parlare spesso pubblicamente e in diversi contesti (Oliviero e Bellacci 2020). Il caso di Guido, come anticipato, rimane ancora oggi un modello da studiare e da replicare.

Guido Lisi, un ragazzo che si avvia oggi verso i 97 anni di età, è stato un partigiano combattente nella Brigata Spartaco Lavagnini e ha operato in Toscana intorno alla sua piccola città, San Gimignano, dove ha sempre vissuto fino ad oggi. Liberata la città delle torri, 'Guidino' (nome di battaglia) si è arruolato nell'Esercito cobelligerante Italiano, gruppo di combattimento 'Cremona', è stato fra i primi a varcare la linea Gotica sul Senio ad Alfonsine, uno degli episodi che segnarono l'epilogo del Secondo conflitto mondiale (Lisi 2002).

Guido, insieme ad alcuni suoi compagni di battaglia e attraverso la sezione locale dell'ANPI, ha cominciato fin dal dopoguerra a portare i suoi ricordi resistenziali nelle aule scolastiche di San Gimignano e in quelle dei dintorni,

dapprima per celebrare le ricorrenze del calendario civile, poi in maniera progressivamente più strutturata¹.

Guido è stato dunque un protagonista della Resistenza combattuta e per decenni anche di quella raccontata. Il racconto di Guido è particolarmente avvincente, incisivo e avvincente per diverse ragioni.

Prima di tutto per le sue doti di grande narratore, in armonia con la tradizione orale propria della Toscana rurale. A questo proposito, come molti altri partigiani impegnati per tenere viva la memoria della Resistenza, Guido nel 2002 ha dato pure alle stampe il suo corposo diario (più volte ristampato) nel quale attraversa le tappe fondamentali della sua vita fino ad arrivare ai giorni passati con la sua banda e poi a quelli nell'Esercito sul fronte lungo il Senio (Lisi 2002). Tutti episodi ovviamente ricorrenti nei suoi incontri con gli studenti.

L'efficacia del suo racconto trova poi fondamento in una adeguata scelta delle memorie da condividere. Sono memorie irrivalenti e avulse dalla retorica, alcune delle quali 'decontaminate' dal dolore (Caviglion 2021; De Luna 2015) e rappresentative della corralità della Resistenza. Accanto ai fatti tragici c'è spazio dunque per ricordare l'impegno civile della popolazione, senza mai dimenticare di rappresentare la quotidianità.

Fra tutti gli episodi merita di esser ricordato quello in cui il diciassettenne Lisi, dopo una forte appendicite curata clandestinamente a San Gimignano, deve trovare uno stratagemma per tornare alla macchia dai suoi compagni senza esser riconosciuto e arrestato. L'idea, poi risultata vincente, fu di travestirsi da donna, con tanto di scarpe con le zeppe e borsetta a tracolla (nella quale nascose una bomba a mano), per avviarsi, in compagnia di una staffetta, fuori le mura. Un racconto che suscita sempre grande interesse fra gli studenti e l'interesse è la condizione essenziale per innescare i processi di apprendimento. La parte più significativa della storia arriva però con l'incontro fra il partigiano travestito e il resto della banda. Guido pensa infatti di presentarsi sempre sotto mentite spoglie per fare uno scherzo ai compagni, i quali in prima battuta non lo riconoscono e anzi sembrano piuttosto emozionati dalla visita di questa signorina... Insomma, come dice lo stesso Guido quando ricorda questa circostanza, l'istinto di sopravvivenza e la gioventù, la voglia di vivere e di scherzare, hanno la meglio su tutte le tragedie perché anche i partigiani erano ragazzi e ragazze come tutti gli altri². Pochi giorni prima, peraltro, il loro distaccamento era stato duramente colpito e sconvolto da quello che poi sarà noto come eccidio di Montemaggio (Meoni 1975; Elia 2007).

Gli interventi di Guido Lisi privilegiano dunque la memoria alla storia, evitano di 'imbalsamare' la Liberazione e soprattutto riducono il rischio, talvolta diffuso fra le testimonianze a scuola dei partigiani, di fare lezioni di storia senza però avere le competenze di uno storico.

¹ Intervista raccolta da me il 23 luglio 2014

² Di questa vicenda Irene Lupi, artista visuale, ha realizzato un'intelligente installazione di cui si può trovare qualche approfondimento e il video del racconto su <https://www.irenelupi.net/giudo-lisi/>

Il tratto avvincente dei racconti di Guido favorisce così l'incontro con le memorie individuali degli studenti, o degli altri destinatari, per concorrere alla costruzione della memoria e dell'identità collettiva della comunità cittadina (Halbwachs 1968, tr.it. 2001).

Il salto di qualità progettuale per portare la Resistenza a scuola è avvenuto però solo con la profonda revisione dello Statuto dell'ANPI del 2006, di cui abbiamo già parlato, con la quale gli ex partigiani hanno aperto l'associazione anche a coloro che non hanno partecipato alla Guerra di Liberazione, dunque pure a tutte le generazioni successive alla loro.

La partecipazione attiva di almeno tre generazioni alle attività educative della sezione ANPI di San Gimignano, nella fase progettuale e in quella operativa, ha determinato infatti un sostanziale miglioramento dell'efficacia degli interventi e rappresenta senza dubbio un altro fra gli elementi che rendono il comune del senese un possibile modello. Le ragioni del cambio di passo sono dovute senz'altro all'immissione fra gli associati e fra i dirigenti di nuove energie e di altrettante competenze che sono andate ad affiancare il lavoro degli ex combattenti. Tuttavia, almeno secondo chi scrive, le attività della sezione di San Gimignano hanno assunto una dimensione e uno spessore organizzativo considerevole anzitutto perché elaborate a partire dal confronto intergenerazionale, lo stesso confronto che, come in parte abbiamo visto, sarà poi l'oggetto principale degli interventi dell'ANPI nelle scuole. In altre parole, la condivisione delle memorie fra generazioni è una pratica adottata fin dalla fase progettuale in seno alla sezione dell'ANPI, ovvero il soggetto promotore delle azioni educative nelle scuole, per poi animare e fare da sfondo agli interventi strutturati indirizzati agli studenti.

Sarebbe anzi più corretto parlare di interventi educativi indirizzati a tutti i cittadini e non solo agli studenti. Il lavoro curato dalla sezione ANPI di San Gimignano è strutturato infatti in un vero e proprio sistema integrato fra scuola e territorio, altro elemento per cui possiamo parlare di questa esperienza come un buon modello replicabile. La sezione ANPI peraltro ha siglato anche un protocollo di intesa con il Comune e l'Istituto Comprensivo "Folgore da San Gimignano"³. Agli interventi in aula si alternano così visite, esperienze didattiche e ricreative sui luoghi della memoria relativi alla lotta per la Liberazione del territorio, tutte opportunamente integrate con le attività curricolari. Allo stesso tempo le celebrazioni delle ricorrenze resistenziali (fra cui ovviamente l'Anniversario della Liberazione dal Nazi-fascismo della città il 13 luglio del 1944, quello della partenza dei volontari sangimignanesi nell'esercito ausiliario pochi mesi dopo, l'eccidio di Montemaggio...) hanno assunto un profilo in cui potremmo riconoscere i caratteri propri della *Public History*⁴. La partecipazione nutrita e attiva dei cittadini

³ Protocollo d'Intesa sulle Attività di Tutela e Valorizzazione del Patrimonio Storico, Politico e Culturale dell'Antifascismo e della Resistenza siglato in data 27/01/2012 tra Amministrazione Comunale, Istituto Comprensivo Folgore da San Gimignano e locale Sezione A.N.P.I.

⁴ Cfr. gli eventi presenti sul sito del Comune o della sezione dell'ANPI

a queste ricorrenze contribuisce infatti alla costruzione della memoria collettiva grazie anche al supporto di progetti collaterali, come ad esempio la raccolta e la pubblicazione delle testimonianze dei comuni cittadini relative al luglio del 1944, espressione plastica della coralità della Resistenza (Anpi San Gimignano 2015). Insomma il ricordo del 1944 diviene quasi l'architrave della identità dell'intera comunità, attorno alla quale sono andate poi strutturandosi, nel corso dei decenni del secondo Novecento, le varie storie di vita e memorie individuali.

La Resistenza a San Gimignano rappresenta dunque in definitiva il punto di partenza e il punto di arrivo di un percorso di costruzione della memoria collettiva locale, percorso in cui il lavoro educativo e didattico degli ex partigiani nelle scuole è stato fondamentale ma che comunque sarebbe stato insufficiente senza una sinergia virtuosa tra scuola e territorio. Ecco che il modello di San Gimignano suggerisce prospettive per Raccontare la Resistenza a scuola anche in un futuro in cui non potremo contare sullo straordinario lavoro dei partigiani, rafforzando semplicemente le relazioni fra scuola e territorio. Vediamo meglio come.

5. Raccontare la Resistenza a scuola

Negli ultimi vent'anni il problema dell'imminente scomparsa dei testimoni, oltre ad esser un tema storiografico (Bidussa 2009), ha aleggiato incessantemente nel dibattito sulla Resistenza a scuola senza però trovare una soluzione progettuale ben definita.

La progressiva scomparsa dei partigiani pone infatti il quesito di come e se supplire alla loro presenza a scuola. È bene allora chiarire subito che i partigiani sono assolutamente insostituibili. Il coinvolgimento emozionale innescato dei loro racconti non è infatti riproducibile e ipotizzare per il futuro percorsi formativi fondati tutti sull'impatto della narrazione, impatto magari affidato ad audiovisivi in cui sono fissate le testimonianze resistenziali, sarebbe azzardato e fallimentare. A dire il vero le proposte educative per le scuole costruite esclusivamente attorno alla sola narrazione del testimone possono esser quasi altrettanto inefficaci anche in quei casi in cui, fino ad ora, il partigiano ha potuto esser fisicamente presente in aula. Anche se nel caso di testimonianze ben strutturate come quella di Guido Lisi. Insomma incontrare per un'ora o due un protagonista o un testimone della Liberazione per molti studenti sarà stata un'esperienza coinvolgente e emozionante, ma che non necessariamente può essere ascritta al fare scuola.

Al contrario, come abbiamo visto nel modello di San Gimignano, per raggiungere il successo formativo è auspicabile la progettazione di un percorso articolato in cui la scuola funzioni da agenzia educativa rivolta a tutti i cittadini e non solo agli studenti, supportata dall'azione educativa delle altre istituzioni del territorio (le Regioni, i Comuni, le Università, gli Istituti storici, le associazioni...) e soprattutto dalla partecipazione attiva dal basso della cittadinanza. Tutti con pari dignità.

Così come lo stesso modo di fare storia del Novecento, e in particolare storia della Resistenza andrà profondamente ripensato senza il confronto con i testimoni in vita, anche le attività didattiche dovranno trovare formule del tutto

differenti, in cui magari la testimonianza audiovisiva concorre alla costruzione della narrazione storica insieme ad altre fonti intrecciandosi con le memorie delle persone e dei luoghi, le quali peraltro possono suscitare emozioni anche quando mancano le vive voci dei testimoni.

D'altro canto, come abbiamo visto, la ricerca storica sulla Resistenza ha offerto a più riprese profondi rinnovamenti delle linee interpretative, una tendenza evidente anche negli studi più recenti (Flores Franzinelli 2019). Anche la Resistenza a scuola dovrà allora fare i conti sempre con traguardi inediti.

Raccontare la Resistenza a scuola, anche senza testimoni, sarà dunque fondamentale e indispensabile nel futuro. Insegnare e raccontare la Resistenza a scuola significa infatti educare alla democrazia, alla pluralità e al dialogo. Significa proporre un modello di scuola cooperativo piuttosto che un modello competitivo come quello invece costruito in Italia, pezzo dopo pezzo, negli ultimi decenni. «La Resistenza» infatti, diceva sempre Calamandrei nel 1954, «può essere ancora un incontro, un colloquio, una presa di contatto, un dialogo: un avviamento fra avversari politici a intendersi e a rispettarsi». L'educazione civica divenuta nel 2019 una disciplina trasversale in tutti gli ordini e gradi di scuola, come ritenevano gli stessi partigiani quando fu già inserita – seppur con altre vesti – nel 1958, può esser una grande occasione per questo scopo.

Riferimenti bibliografici

- ANPI San Gimignano 2015. *Sessant'anni fa*. Poggibonsi: Nencini
- ANPI. 1958. *Agli insegnanti italiani*. Roma: ANPI.
- ANPI. 1960. *Diario Scolastico 1960/61*. Roma: ANPI.
- ANPI. 2022. “Statuto.” <https://www.anpi.it/media/uploads/files/2022/05/anpi_statuto_regolamento_2022.pdf> (2022-09-30).
- Bartolini, Alfonso. 1965. “Finalmente la Resistenza si è affacciata nelle scuole italiane.” *Patria Indipendente*, 9 maggio, 1965: 10.
- Bertoluzzi, Claudio. 1965. “I nati dopo.” *Il Ponte* 3-4/22: 387-527.
- Bidussa, David 2009. *Dopo l'ultimo testimone*. Torino: Einaudi.
- Borghi, Lamberto, Guido Quazza, Antonio Santoni Rugiu, e Claudio Dellavalle, a cura di. 1971. *Libri di testo e Resistenza. Atti del Convegno nazionale tenuto a Ferrara il 14-15 novembre 1970*. Roma: Editori Riuniti.
- Borghi, Lamberto. 1971. “La pedagogia della Resistenza.” In *Libri di testo e Resistenza. Atti del Convegno nazionale tenuto a Ferrara il 14-15 novembre 1970*, a cura di Lamberto Borghi, Guido Quazza, Antonio Santoni Rugiu, e Claudio Dellavalle, 11-25. Roma: Editori Riuniti.
- Calamandrei, Piero. 1965. *Uomini e città della resistenza: discorsi scritti ed epigrafi*. Bari: Laterza.
- Cannella, Ideale. 1971. *Quando si combatteva per la libertà: racconti per ragazzi*. Roma: ANPI.
- Cavaglion, Alberto. 2021. *Decontaminare le memorie: luoghi, libri, sogni*. Torino: Add.
- C.b. 1965. “I giovani del ventennale di fronte alla Resistenza.” *L'Unità*, 3 maggio, 1965.
- Cecchini, Lucio. 1996. *Per la libertà d'Italia, per l'Italia delle libertà: profilo storico dell'Associazione nazionale partigiani d'Italia*, volumi I-II. Roma: Jasillo.

- Codignola, Tristano 1960. "Rispondiamo con una volontà politica." *Patria indipendente*, 25 dicembre, 1960.
- Cooke, Philip. 2015. *L'eredità della Resistenza: storia, cultura, politiche dal dopoguerra a oggi*. Roma: Viella.
- Crainz, Guido. 2005. *Storia del miracolo italiano: culture, identità, trasformazioni fra anni Cinquanta e sessanta*. Roma: Donzelli.
- De Luna, Giovanni. 2011. *La Repubblica del dolore. Le memorie di un'Italia divisa*. Milano: Feltrinelli.
- Dolino, Gianni. 1960. "Eccezionale e incoraggiante successo di un colloquio con i giovani." *Patria Indipendente*, 21 febbraio, 1960.
- Elia, Domenico Francesco Antonio. 2007. *Montemaggio: dall'eccidio al processo*. Bari: G. Laterza.
- Halbwachs, Maurice. 2001. *La memoria collettiva*, Milano: Unicopli. (*La mémoire collective*. Paris: Presses Universitaires de France, 1968).
- Istituto storico della Resistenza bresciana. 1971. *La Resistenza e la scuola*. Brescia: La Scuola.
- La Stampa. 1960. "Nostro servizio particolare. La storia nelle scuole secondarie sarà estesa fino alla Liberazione." 1° settembre, 1960.
- L.C.A. e M.S. 1979. "Non Imbalsamiamo la Resistenza." *Il Giornale dei genitori* 43, aprile: 23-5.
- Lisi, Guido. 2002. *Le torri, il bosco, il fiume: storia tra diario e ricordi del partigiano Guido Lisi*. San Gimignano: ANPI San Gimignano.
- Marchesini Gobetti, Ada. 1954. *Partigiani sulla frontiera*. Roma: ANPI.
- Meoni, Vittorio. 1975. *Memoria su Montemaggio*. Siena: ANPI.
- Miur. 2020. "Protocollo d'intesa." https://www.istruzione.it/allegati/2014/Protocollo_MIUR_ANPI_240714.pdf (2022-10-03).
- Oliviero, Stefano, e Bellacci Francesco. 2020. "La Resistenza raccontata a scuola dai suoi protagonisti." In *Invito alla storia*. Santa Maria Capua a Vetere, 24-28 giugno 2019, Associazione italiana di Public History, 37-8. Santa Maria Capua Vetere: Aiph.
- Oliviero, Stefano. 2015. "The history of the Resistance taught in Italian schools by its key players. The commitment of the National Association of Italian Partisans (ANPI) in Tuscany." *Studi sulla formazione* 18: 67-77.
- Patria Indipendente. 1962. "Ottanta ragazzi interrogano i Resistenti." *Patria indipendente*, 8 luglio, 1962: 12.
- Pavone, Claudio. 1991. *Una guerra civile. Saggio storico sulla moralità nella Resistenza*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Peroni, Angelo. 1965. "Genesi, finalità, primo funzionamento e sviluppo di uno dei più interessanti esperimenti di scuola di questo dopoguerra." *Patria Indipendente*, 11 luglio, 1965: 6-8.
- Petter, Guido. 1953. *La valle impenetrabile*. Roma: ANPI.
- Piccone Stella, Simonetta. 1993. *La prima generazione: ragazze e ragazzi nel miracolo economico italiano*. Milano: FrancoAngeli.
- Raponi, Nicola. 1978. *Scuola e Resistenza*. Atti del convegno per il XXX della Resistenza, Parma, 19-21 maggio 1977. Parma: La Pilotta.

Didattica con i testimoni, l'esperienza con Silvano Sarti

Massimo Vitulano

In ogni epoca, l'uomo ha avuto bisogno di simboli, perché i simboli hanno lo straordinario potere di compattare attorno a un ideale un intero popolo. Così individui molto diversi tra loro, ma accomunati da valori e da un'identità che si riconosce negli stessi riferimenti culturali, hanno perso la loro dimensione individualistica, in direzione di un deciso senso di comunità.

Parlare di Silvano Sarti equivale a parlare di un simbolo, in prima istanza per tutti coloro che credono nei valori della Resistenza, perché l'hanno vissuta o l'hanno appresa attraverso fonti di varia natura. Ma poi ci sono anche loro, quelli che non vogliono mettere bocca in questioni storiografiche divisive dal punto di vista politico, ma che ben conoscono il significato di parole come «libertà» e «democrazia», di fronte alle quali è impossibile non avere un fremito interiore.

Silvano incarnava tutto questo: la memoria e i valori. Prima di procedere con la parte più strettamente didattica, ci sia concesso, perciò, di offrire qualche piccolo esempio di come, ancora oggi, a distanza di due anni dalla morte, il sentimento popolare si esprima nei suoi confronti.

Silvano Sarti, nome di battaglia «Pillo», era nato nel 1925 a Scandicci e il suo nome si associò ben presto alle operazioni della brigata «Vittorio Sinigaglia», molto attiva a Firenze. Prima di questo, però, fu fatto prigioniero dalle forze nazifasciste e condotto presso la linea Gustav, dove fu costretto ai lavori forzati. Riuscito ad evadere, dopo una lunga marcia di centinaia di chilometri, fece ritorno a Firenze, prendendo parte alla sua liberazione, avvenuta l'11 agosto 1944.

Massimo Vitulano, Technical secondary school "Marchi-Forti", Italy, massimo.vitulano@gmail.com

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Massimo Vitulano, *Didattica con i testimoni, l'esperienza con Silvano Sarti*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6.13, in Luca Bravi, Chiara Martinelli, Stefano Oliviero (edited by), *Raccontare la Resistenza a scuola. Esperienze e riflessioni*, pp. 95-101, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-650-6, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6

Silvano è prima di tutto un partigiano, quindi, e in questa veste l'hanno voluto immortalare le autorità cittadine. A lui sono dedicati un murale in via del Pollaiuolo e un giardino pubblico sul Lungarno Santarosa.

Silvano Sarti fu, però, anche convinto assertore della dignità dei lavoratori, per cui si batté con irriducibile convinzione per tutta la vita. Fu delegato sindacale nel settore tessile e dell'abbigliamento per conto della CGIL, settore che conobbe da vicino in quanto operaio presso il calzaturificio Rangoni di Firenze. Dalle lotte di fabbrica alle lotte di categoria in qualità di dirigente nazionale del sindacato, il passo fu breve. Non deve perciò sorprendere se oggi la CGIL dell'area metropolitana di Firenze lo ricorda con un premio letterario che porta il suo nome, un premio rivolto alle classi della scuola secondaria di primo grado ispirato alla Resistenza, tema più fattibile per ragazzi tra gli 11 e i 14 anni rispetto alle questioni oggetto delle lotte sindacali.

Ma ciò che più colpisce di questo attaccamento di una città a un suo simbolo è l'affetto della gente comune. Il giorno del suo funerale, il 27 gennaio 2019, Giornata della Memoria, piazza della Signoria era gremita. Faceva un freddo terribile, ma i tanti accorsi per commemorarlo non se ne curarono molto. Sotto l'Arengario di Palazzo Vecchio, dove fu adagiato il feretro per l'ultimo saluto, furono disposti dei tavolini con sopra i libri del commiato. Qui, com'è usanza, gli intervenuti trascrissero i loro pensieri, i loro ricordi, per lasciare traccia di ciò che Silvano Sarti era diventato agli occhi di chi non gli fu intimo amico o parente stretto. Sarà sufficiente citarne alcuni: «Grazie per avere incarnato gli ideali della Resistenza, per averli portati nelle piazze e nelle scuole. I miei figli li hanno vissuti nelle tue parole»; «Ciao grande Testimone ed esempio di amore per la libertà e la democrazia, oggi così poco gratificate. Grazie anche a nome dei tanti giovani che hai aiutato a capire!»; «Grazie per l'insegnamento che ci hai lasciato. Ora tocca a noi».

Come si può notare da questa piccola carrellata, la gratitudine della gente derivava principalmente dalla capacità che ebbe il nostro partigiano di trasmettere e incarnare con assoluta coerenza gli ideali più nobili della guerra di liberazione. E il successo della sua testimonianza è dato dal fatto che Silvano non sdegnò mai alcun tipo di pubblico, riuscendo a catturare gli ascoltatori con un linguaggio semplice e diretto.

Inutile dire che, con estremo compiacimento, accettava soprattutto gli inviti che gli avrebbero portato una platea di giovani. Per loro, Silvano aveva un'attenzione particolare. Sapeva di dover sfruttare al meglio il poco tempo che gli restava, a maggior ragione che, attorno a lui, la schiera dei coetanei si faceva di giorno in giorno più esigua. Per questo, anche in condizioni fisiche non sempre ottimali, accettava di incontrare gli studenti. Diceva loro, rivolgendosi ad uno qualunque affinché tutti capissero: «Tu mi devi aiutare, perché io non ci sarò per sempre!».

Si sentiva investito di grandi responsabilità, Silvano, e sapeva che, specie in un mondo che tende a dimenticare con facilità quello che è stato, la memoria va tenuta continuamente in vita. E non temeva di ripetersi o di reinventarsi dal punto di vista comunicativo, pur di mostrare al più alto numero di persone ciò che quegli occhi avevano visto e quelle orecchie udito.

Ma come nasceva un incontro didattico tra Silvano e un gruppo di studenti? Prima di tutto occorre rintracciarlo. Il partigiano Pillo dava il suo numero di cellulare senza farsi problemi, ma chi non lo conosceva di persona doveva percorrere altre vie. Nel mio caso, mi fu sufficiente, la prima volta che cercai di contattarlo nel 2011, chiamare l'ANPI di Firenze, di cui all'epoca era presidente provinciale. Mi dettero il suo numero privato e da lì, per i successivi incontri, facemmo sempre per conto nostro. Occorreva chiamarlo con qualche settimana di anticipo rispetto alla data dell'iniziativa perché, per quanto la sua popolarità fosse circoscritta alla provincia e alla città di Firenze, l'agenda degli impegni era molto fitta e il suo nome gettonato.

Fissata una data, era sottinteso che l'organizzatore dovesse andarlo a prendere. Questa, almeno, era l'usanza nel suo ultimo decennio di vita, qualora l'incontro non si fosse tenuto a Firenze.

Negli otto anni che ci siamo frequentati ho avuto modo di coinvolgerlo in incontri pubblici in provincia di Pistoia cinque o sei volte. In alcuni casi l'incontro era polifonico, per dare uno spaccato più variegato dell'argomento trattato. Ricordo un incontro a Monsummano Terme con il prof. Marco Palla, ordinario di Storia contemporanea dell'Università di Firenze, uno a Montale, con Aldo Bartoli, presidente provinciale dell'ANPI di Pistoia, uno a Montecatini Terme con Matteo Grasso, direttore dell'Istituto storico della Resistenza di Pistoia.

La varietà di relatori e la loro autorevolezza aggiungeva qualcosa in più alla buona riuscita dell'iniziativa, ma Silvano era perfettamente capace di tenere banco da solo. Il suo intervento restava il più atteso e i suoi discorsi i più celebrati con scrosci di applausi. Lo ricordo attorniato da una decina di studenti alla fine di vari incontri e questo è forse il risultato più gratificante che ci si possa aspettare. Molto di ciò che viene organizzato all'interno delle scuole per spezzare la monotonia della solita lezione frontale, facendo ricorso a soggetti esterni, il più delle volte incontra il favore dei docenti, ma non degli studenti, sempre meno abituati a prestare attenzione per più di una manciata di minuti. Silvano non annoiava, questo è certo. La prova? Il silenzio che accompagnava ogni suo discorso.

Un incontro durava di solito un'ora e mezza, mai superava le due ore. Silvano era abituato a lunghi monologhi durante i quali sciorinava un ampio repertorio di aneddoti e affrontava svariati temi. Alla fine del suo intervento, che, nonostante la lunghezza, non annoiava mai grazie alle sue doti oratorie, si apriva lo spazio per un dibattito.

Le domande dei ragazzi occupavano all'incirca l'ultima mezz'ora dell'incontro. Cosa domandavano? Il più delle volte erano interessati a sapere come si sentisse lui, loro coetaneo di settant'anni prima, a dover rischiare la pelle quando invece avrebbe potuto vivere senza grosse rogne nella condizione acquisita. Il problema, rispondeva Silvano, era proprio quella, la condizione acquisita: «Sono nato nel 1925 nell'Italia fascista, un'Italia in cui nascevi privo della libertà. Quando ci chiesero se la rivolessimo, la libertà, noi giovani rispondemmo di sì. E fu così che diventammo partigiani».

Certo, riportati così questi discorsi suonano come qualcosa di eroico, anche se i partigiani non aspiravano ad essere chiamati «eroi». Ma gli studenti, nella loro

curiosità a tratti sfacciata, riuscivano sempre a riportare il discorso a una dimensione più umana. I partigiani avevano scelto di combattere, non di rado nell'impossibilità di battere strade meno rischiose. E combattere significa imbracciare un'arma contro un tuo simile, nei casi più disperati. Ci fu un ragazzo, durante un incontro, che fece la fatidica domanda: «Ma lei ha mai ucciso qualcuno?». Se considerate che le domande non venivano mai concordate in anticipo, è facile intuire come un'uscita del genere, a bruciapelo, potesse gettare nell'imbarazzo il più sicuro degli oratori. Silvano, però, non si scompose e rispose con grande umiltà, dicendo che in un conflitto a fuoco anche a lui poteva essere accaduto di aver colpito un uomo, ma questo non era di certo un risultato di cui vantarsi.

L'immagine della Resistenza che traspariva dai suoi discorsi non era del tutto esente da imperfezioni. C'erano alcune macchie, anzi, e Silvano non si esimeva dall'affrontare anche le questioni più spinose. Diceva che i partigiani non erano certo dei santi, che anche loro avevano commesso degli errori e che avevano preso delle sviste. Parlava poi di quelli che riteneva più degli intrusi che dei compagni d'arme, quelli che avevano accettato di combattere per puro interesse personale oppure commettevano azioni criminali sotto la bandiera della lotta partigiana. A loro rivolgeva frasi aspre, non riuscendo a concepire atteggiamenti così bassi dettati dal più vile opportunismo o dalla più cieca efferatezza.

Un incontro promosso dalla scuola sembra avvalorare già di per sé la partecipazione di un determinato relatore, giustificando la sua presenza per fini educativi. È una presa di posizione, in un certo senso, che orienta già in minima parte la piega che prenderà l'iniziativa.

Non è detto, però, che il pubblico decida di assistervi in maniera passiva. Ricordo un incontro tenutosi a Pescia nel maggio 2018 all'interno dell'aula magna dell'istituto tecnico statale "Marchi-Forti". Giunto il momento delle domande, a un certo punto uno studente di quinta si alzò e formulò l'affermazione più provocatoria che si potesse rivolgere a chi combatté per gli ideali della Resistenza: «Le posso dire che secondo me il fascismo non ha fatto tutto questo male e che anzi ha fatto molte cose buone?». Di fronte a una dichiarazione tanto inaspettata, chiunque avesse vissuto le fatiche di quei giorni avrebbe potuto rispondere con tono piccato, ma Silvano non si scompose e, senza raccogliere il guanto di sfida addentrandosi in discorsi sui crimini del fascismo che avrebbero potuto rendere il clima incandescente, disse: «Sai che ti devo ringraziare? Ti devo ringraziare perché ci ricordi come in un'Italia libera e democratica ci è data la possibilità di dissentire. Una libertà che a noi non era concessa e che abbiamo ottenuto anche per te, rovesciando il regime che ci opprimeva».

Eppure, le occasioni di scontro, a volerle cogliere, sarebbero state tante. Cosa può temere più di tutto una persona che visse i suoi primi diciotto anni di vita sotto dittatura? Semplice, che lo spauracchio bussi di nuovo alla porta. Silvano temeva che quei giorni potessero ripresentarsi, che gli italiani potessero dimenticare la loro condizione passata. E si addentrava nel terreno minato dello scenario politico contemporaneo, citando nomi di politici italiani che, a suo dire, rappresentavano una pericolosa deriva per i diritti civili della nazione. Trattandosi di personaggi sulla cresta dell'onda, è facile capire come riferimen-

ti del genere potessero urtare sensibilità diverse dalla sua, obbligando il moderatore dell'incontro a contenere gli animi e a pregarlo di ricondurre il discorso alle tematiche della lotta partigiana, in considerazione del luogo e del tipo di auditorio. Ciò detto, però, è comprensibile il collegamento, del tutto personale, con l'attualità, un collegamento che si sarebbe dovuto incoraggiare, perché è anche per questo che si studia la storia, se Silvano si fosse almeno premurato di non fare espliciti nomi.

Nel suo repertorio, Silvano parlava molto, come è ovvio che sia, della Resistenza, ma ne parlava sempre senza scendere in particolari localistici che avrebbero potuto mettere in difficoltà chi Firenze non la conosceva bene. Le sue erano storie, non cronache meticolose e puntuali. Sapeva catturare l'attenzione dei ragazzi e tenerla stretta in pugno con una capacità comunicativa che aveva del sorprendente, se si considera che, a causa della sua origine operaia, non ebbe modo di progredire molto nel percorso di studi.

Metteva in campo molte delle tecniche dell'antica arte oratoria, forse non rendendosene neppure conto. Sapeva regolare il volume della voce, allontanando lo spettro della monotonia. Era capace di procedere per diversi minuti allo stesso modo per poi prorompere, in maniera del tutto inaspettata, in un grido che faceva sobbalzare tutti dalle sedie. Era veramente abile nel dosare il numero e la durata delle pause, disseminate con grande sapienza per tutto il discorso. Ed ogni fibra del suo corpo cooperava alla buona riuscita dell'intervento. Anche di fronte a platee di cento ragazzi, i suoi occhi si muovevano da un capo all'altro della sala, abbracciando gli astanti e creando intensi contatti visivi che facevano sentire importante l'interlocutore su cui il suo sguardo si posava.

Per non parlare dell'uso intelligente che faceva di certe figure retoriche, quali metafore, iterazioni, reticenze. Parlando della liberazione di Firenze, pronunciava spesso queste parole: «Quando Firenze fu liberata, fu un'esplosione di gioia in tutto il mondo!». Ovviamente, non fu così, anche perché pretendere che nazioni non coinvolte nel conflitto festeggiassero per una vittoria o una sconfitta che direttamente non le riguardava era chiedere troppo, ma la figura retorica utilizzata, l'iperbole, era certo un dato interessante per capire come si sentissero i fiorentini di fronte a quell'avvenimento festoso.

Da buon oratore qual era, Silvano portava sempre con sé due «strumenti del mestiere». Uno era una cartellina di plastica rigida in cui aveva accumulato, non si sa nel giro di quanti anni, numerosi articoli di giornale. Erano ritagli cartacei, sottratti con attenzione chirurgica e pazienza certosina ai quotidiani che andavano per la maggiore nella città di Firenze. Li estraeva uno ad uno, cercando quello che più si confaceva al commento di un fatto di cronaca che lo aveva particolarmente colpito e che metteva in risalto certe violazioni dei diritti civili o il rafforzamento di movimenti politici di estrema destra.

L'altro strumento che si portava sempre appresso era un libretto che dovrebbe trovarsi nelle case di tutti gli italiani: la Costituzione. Silvano teneva moltissimo a questo simbolo dell'Italia repubblicana, poiché vi vedeva la rinascita di un intero Paese. Diceva: «La Costituzione è così bella che ti accompagna da quando nasci a quando te ne vai da questo mondo». Nelle sue pagine, nei suoi

articoli, Silvano rivedeva il sacrificio di tanti uomini e donne che avevano perso la vita per riaffermare il diritto di vivere in libertà. Rivedeva i dibattiti parlamentari delle differenti forze politiche che, pur distanti sul fronte ideologico, collaboravano per dare all'Italia un corso del tutto nuovo dopo gli anni appena trascorsi. Rivedeva, insomma, le garanzie a lungo cercate ed era con indescribibile orgoglio che sventolava il libretto in faccia ai ragazzi durante le assemblee pubbliche. Li spronava ad andare a votare, comprendendo la loro sfiducia in ciò che la politica era diventata, ma esortandoli a superare i loro pregiudizi e a far sentire con vigore la loro voce.

Per difendere la nostra Costituzione, Silvano era pure finito sulle pagine dei principali quotidiani regionali in occasione del referendum di riforma tenutosi nel dicembre 2016 su iniziativa del governo Renzi. Questo era un episodio di cui parlava anche con i ragazzi. Matteo Renzi, all'epoca capo del governo, era tornato a Firenze nel maggio del 2016 per promuovere la campagna referendaria in favore del tentativo di riforma. Al teatro Niccolini, scelto come tribuna politica, si era recato anche il partigiano Sarti, all'epoca non più investito di incarichi di rappresentanza all'interno dell'ANPI. Era, sì, presidente provinciale onorario dell'associazione, ma più che un ruolo operativo si trattava di un riconoscimento al merito. La sua presenza in sala da privato cittadino fu però strumentalizzata per dare a intendere che il fronte dell'opposizione, di cui faceva parte pure l'ANPI, non fosse così compatto. Dura fu la replica di Silvano quando seppe che il suo volto voleva essere assunto a testimonial del progetto di riforma. Diversi articoli apparvero nei giorni seguenti, e in tutti il partigiano ribadiva di trovarsi lì a titolo privato, come un qualsiasi altro cittadino, ma che la sua posizione in merito era la stessa della sua associazione, pertanto contraria ad ogni progetto di riforma della Costituzione ritenuto «pericoloso» (Redazione politica 2016).

Da tutte le parole spese nei suoi incontri con gli studenti, si potevano ricavare molti insegnamenti, ma credo che uno in particolare sia il cardine su cui ruotavano tutti gli altri. Silvano ripeteva in continuazione quanto fosse importante la memoria. Non la memoria di chi è bravo ad imparare una poesia e poi a ripeterla per far bella figura di fronte al professore e alla classe, ma la memoria di chi ha qualcosa da tramandare, da non dimenticare. La memoria del testimone che ha vissuto di persona quel che si racconta, non del vanesio che vuole apparire uomo di intelletto in un breve frangente.

Ogni volta che apriva bocca, sembrava che con Silvano parlassero i testimoni che non c'erano più, gli amici di una vita che avevano conosciuto le stesse fortune e disavventure. Forse erano loro a dargli quella carica di cui non si direbbe capace un uomo alla fine dei suoi giorni, forse la responsabilità di essere uno dei pochi che ancora poteva riferire. Tutto questo cercava di farlo capire ai ragazzi, perché quel terribile monito, «io non ci sarò per sempre», lo ripetessero a se stessi per far sì che neppure un tassello di ciò che era stato potesse cadere nell'oblio.

Aveva cieca fiducia in quei ragazzi, Silvano, ma sapeva che andava tenuta alta la guardia, perché, col tempo, anche le ferite più profonde si cicatrizzano e, senza il dolore, l'accaduto passa in secondo piano. Non si trattava soltanto di rinfocolare la memoria, ma anche di difenderla da ogni sorta di vandalismo e revisionismo.

Nel novembre 2016 era stato lui a ritrovare in frantumi le lampade votive delle tombe dei partigiani Aligi Barducci e Bruno Fanciullacci al cimitero di Sofiano. E nel 2020 era toccato allo stesso Silvano, oramai defunto, subire le stesse ingiurie. Nel mese di luglio, quando il quartiere iniziava a svuotarsi, qualcuno, forse approfittando del favore delle tenebre, aveva imbrattato di vernice bianca il murale in via del Pollaiolo dedicato a Silvano e inaugurato un anno prima (*La Repubblica Firenze* 2020). Di fronte a tanti muri deturpati con bombolette spray, potrà sembrare la sciocca bravata di qualche buontempone annoiato. Ma non è così. A questo si riferiva Silvano quando, con tutto il fiato che aveva in corpo, gridava da un capo all'altro del più vasto auditorium: al rischio non solo di dimenticare, ma, dimenticando, di smettere di rispettare.

Riferimenti bibliografici

- La Repubblica Firenze*. 2020. "Firenze, imbrattato di vernice il murale dedicato alla memoria del partigiano Sarti." *La Repubblica Firenze*, 20 luglio, 2020.
- Redazione politica. 2016. "Firenze, il partigiano Sarti contro il referendum." *Corriere Fiorentino*, 6 maggio, 2016.

Bambini in tempo di guerra. Raccontare il passaggio della guerra e la Resistenza attraverso video-interviste di testimonianza: luoghi, memorie, racconti

Mario Spiganti

In questo contributo saranno presentati alcuni video che ritengo necessari per la sua comprensione e fornirò inoltre brevi indicazioni sulla metodologia seguita, segnalando gli elementi che rappresentarono per me, che non sono stato insegnante ma 'educatore/esperto' esterno, il punto di partenza fondamentale per l'impostazione del lavoro che svolgevo di sostegno alla didattica nella scuola, tra 1984 e 2014. Lavoravo nel Centro Risorse Educative e Didattiche del Casentino (CRED), un servizio della locale Comunità Montana, di cui ero progettista e responsabile. Tramite il CRED (al cui interno si collocava il servizio multimediale Banca della Memoria, erede della precedente Banca Intercomunale Audiovisivi) veniva fornito alle scuole un utile supporto a percorsi didattici. Sostegno che non era solo di tipo 'tecnologico' ma comprendeva competenze di tipo linguistico e storico. Descrivo questa operatività, che riguarda anche la didattica pertinente alla Resistenza, seguendo una duplice articolazione:

1. Collaborazione alla progettazione di percorsi didattici interdisciplinari di riflessione e analisi, in forma laboratoriale, sulla struttura del *racconto*, seguendo le sue diverse modalità di codifica: orale, scritta, iconica grafica, audiovisiva e cinematografica. Quando possibile questi percorsi erano organizzati con una tempistica pluriennale e procedevano di pari passo con l'approfondimento delle competenze curriculari. Tra i laboratori proposti molti avevano per contenuto argomenti di storia e cultura del territorio nel Novecento,

Mario Spiganti, AISO, Associazione Italiana di Storia Orale, Italy, mariospiganti@gmail.com

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Mario Spiganti, *Bambini in tempo di guerra. Raccontare il passaggio della guerra e la Resistenza attraverso video-interviste di testimonianza: luoghi, memorie, racconti*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6.14, in Luca Bravi, Chiara Martinelli, Stefano Oliviero (edited by), *Raccontare la Resistenza a scuola. Esperienze e riflessioni*, pp. 103-111, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-650-6, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6

con particolare attenzione al passaggio della guerra e dunque anche al tema della Resistenza.

2. La Banca della Memoria procedeva parallelamente con una propria costante attività di raccolta di memorie, documentazione e interviste fatte non solo nel territorio ma anche in tutta la Toscana, utilizzando strumenti di registrazione audiovisiva, tanto analogici che digitali. Argomenti prevalenti di questa attività erano Cultura materiale, poesia e canto popolare, testimonianze su Novecento e guerra, eccidi nazifascisti, Leggi Razziali, Resistenza, cultura dell'integrazione e altro ancora. Particolare rilievo aveva una consistente raccolta di cinema familiare, con pellicole di vario formato che datavano a partire dagli anni '30. Parte delle interviste erano inoltre realizzate con il coinvolgimento diretto degli allievi all'interno dei percorsi laboratoriali nelle scuole, organizzando incontri con testimoni speciali e ottenendo risultati molto interessanti. Tutto l'archivio era infine messo a disposizione delle attività didattiche.

Questa attività costante era svolta con mia direzione e progettazione. Dopo il pensionamento, iscritto ad AISO (Associazione Italiana Storia Orale) ho proseguito in proprio, anche con i progetti di ricerca e interviste che qui presento. Ulteriori dettagli rispetto alla metodologia seguita:

1. *Impostazione linguistica e semiologica dei progetti.* La struttura narrativa del racconto, nella sua articolata complessità, era, come sopra detto, al centro dell'attenzione. Si seguivano le sue trasformazioni attraverso i vari codici espressivi con cui poteva essere narrato e comunicato: orale, scritto, disegnato, rappresentato in forma video 'cinematografica' e televisiva. Massima attenzione era posta alla comprensione della *complessità* del linguaggio multimediale video-cinematografico, respingendo il suo utilizzo didattico inteso come ausilio di supporto veicolante contenuti da propinare passivamente agli alunni per semplificare il loro approccio alle varie discipline ('qualcosa imparano'). Ad es. individuata una storia (o attraverso la riflessione sui testi scelti e utilizzati per l'analisi del racconto curriculare o scrivendola direttamente come storia da sceneggiare in un esercizio di fiction) si analizzava l'uso delle forme verbali proprie del racconto (imperfetto, presente e passato remoto) e l'aspetto dei vari personaggi e dell'ambientazione della storia, e si osservava come tutto poteva essere tradotto nei linguaggi iconici (disegno, video-fumetto, video racconto televisivo secondo le specificità del genere).
2. *Percorsi laboratoriali* articolati e strettamente connessi ai processi di apprendimento linguistici. Quando possibile si stabilivano dei percorsi laboratoriali pluriennali, secondo il modello culturale della esperienza di riferimento bolognese "Vedere e scrivere", sviluppatasi tra anni '70 e '80. Questo per consentire agli alunni di mettere a fuoco e maturare anche le competenze grammaticali, retoriche e comunicative che si sarebbero utilizzate. Persino operazioni apparentemente complesse quali quelle di riprese e montaggio video si facevano assieme in classe (almeno per la parte prevalente e per quanto possibile).

3. *Massimo coinvolgimento degli insegnanti.* Non si proponevano laboratori in cui il ruolo prevalente e spesso esclusivo fosse quello degli animatori esterni che, in qualche modo, si sostituivano in modo magico agli insegnanti. Osservazione non banale perché la presenza di esperti esterni di vario genere (videomaker, teatranti, educatori ambientali etc.) era molto forte e spesso non lasciava sedimentazioni significative nella pratica didattica. Anche molti Enti esterni alla scuola (Enti locali, Provincia, Assessorati, Banche etc.) offrivano pacchetti didattici confezionati da esperti, chiusi e presentati come offerta formativa. Invece per noi gli strumenti laboratoriali fondamentali di lavoro erano nelle mani degli insegnanti di lettere ed educazione artistica o di altri presenti nel gruppo lavoro. Ad es. nei percorsi nella scuola primaria con cui si lavorava al video-fumetto, tutto il lavoro di passaggio di codice tra il racconto scritto utilizzato e i disegni era gestito dagli insegnanti all'interno del normale tempo curriculare, con la collaborazione saltuaria di esperti CRED.

1. Bambini in tempo di guerra. Sulla Resistenza e su come raccontarla a scuola. Il caso Carda

Non sono uno storico di professione ma per oltre trenta anni mi sono occupato, dunque, di linguaggi e comunicazione, lavorando come animatore e progettista in percorsi di didattica all'interno della scuola e di acquisizione e archiviazione di Memorie del territorio.

Molte di queste attività didattiche hanno avuto per contenuto riflessioni sul periodo fascista (con particolare riferimento alle leggi razziali) e Resistenza, promuovendo nelle scuole incontri e riflessioni con vari testimoni delle vicende di guerra casentinesi.

Il riferimento ai 'bambini' è complesso. Naturalmente legato al fatto che molte testimonianze 'dirette' sul passaggio della guerra sono rilasciate oggi da persone che erano all'epoca giovanissime, bambini o poco più. Ma altro fondamentale aspetto è che le narrazioni sono come 'filtrate' dalla trasmissione orale generazionale che avviene nelle famiglie. Elemento questo che non fa affatto perdere loro 'veridicità', importanza e profondità di messaggio. Al contrario riteniamo i passaggi generazionali come culturalmente decisivi per la sedimentazione e affermazione di memorie condivise.

Una volta in pensione ed iscritto all'Associazione Italiana di Storia Orale (AI-SO) ho concentrato la mia attenzione e riflessione alla piccola frazione montana di Carda, comune casentinese di Castel Focognano, situata a 700 metri di altitudine e nascosta nelle pieghe dell'appennino toscano in provincia di Arezzo. Luogo da me ben conosciuto durante l'attività lavorativa (come testimonia una vasta raccolta documentale pregressa) e abitato da persone amiche molto speciali. Argomento della ricerca è stato (lavoro in corso!) il passaggio del Novecento dal paese, con tutte le trasformazioni sociali ed economiche che lo hanno caratterizzato, seguendo le narrazioni orali di alcuni abitanti, raccolte in forma di intervista audiovisiva.

Fondamentali a questo progetto sono le narrazioni che raccontano eventi datati dal settembre 1943 al 21 agosto 1944 (data in cui il presidio militare tedesco abbandonò Carda per il ripiegamento verso Nord. Prendo qui in esame solo il passaggio della guerra nel 1944, precisando che Il massiccio del Pratomagno in cui si trova collocata Carda ospitò nel 1944 varie formazioni partigiane, tra cui quella di 'Potente' (strettamente legata alla liberazione di Firenze) e quella de 'La Teppa', guidata dal giovanissimo diciottenne comandante Licio Nencetti, acquartierata appunto a Carda e nella vicina frazione di Calleta.

Gli eventi di guerra registrati e narrati da memorie di paese (orali e scritte), elenco rozzo ma utile, sono:

- Presenza di due militari inglesi fuggiti dal campo di prigionia di Laterina (fondovalle del Valdarno) nell'8 settembre 1943 e ospitati e nascosti a Carda fino al 13 agosto 1944.
- Presenza a Carda della formazione partigiana 'La Teppa', guidata da Licio Nencetti, dal marzo 1944 al 25 maggio 1944 (cattura e uccisione di Licio).
- Tragici eventi giugno 44 legati alla presenza di sbandati con varie uccisioni.
- Rastrellamento e uccisioni nazifasciste nel luglio 1944.
- Occupazione del paese con presidio militare tedesco tra luglio e 20 agosto 1944.
- Deportazione di 40 uomini da Carda in Germania avvenuta il 6 agosto 1944.
- Accompagnamento da parte di alcuni cardesi dei 2 militari inglesi (protetti in clandestinità dal paese per tutto questo periodo) al quartier generale alleato (fondovalle del Valdarno aretino) nella notte del 13 agosto, sfuggendo all'occupazione tedesca del paese.
- 20 agosto termine dell'occupazione ed ultima vittima ad opera dell'esercito tedesco in ritirata.

Il *focus* del lavoro di ricerca è rivolto non solo ai contenuti ma anche e soprattutto alle modalità *narrative e comunicative* degli intervistati (e anche ai modi dell'interazione dialogica con cui ci siamo tra noi relazionati nelle conversazioni). Ho posto molta attenzione alla formidabile cultura orale degli amici/che cardesi e alla potenza della trasmissione orale delle memorie di paese. In quel contesto di bassissima scolarità (terza elementare e poi quinta serale in età adulta) e forte analfabetismo era tuttavia diffusa una formidabile competenza culturale poetica mutuata attraverso passaggi generazionali ed in cui è vivissima una profonda conoscenza di classici come Divina Commedia ed Orlando Furioso, e non solo. Gli stessi racconti di guerra sono difficilmente comprensibili, a mio avviso, senza la comprensione di queste competenze.

La mia riflessione sul materiale raccolto è ben lontana dall'essere compiuta e definitiva. Ho realizzato circa trenta piccoli montaggi video, tratti da alcune ore di videointerviste, che considero fundamentalmente come montati di restituzione pensati per eventi estivi di paese e anche utilizzabili per consultazioni didattiche per le quali posso renderli disponibili. Qui colloco dei link per la consultazione di alcuni montati video, che amo definire propriamente come 'estratti' da più ampie conversazioni invece che 'documentari'.

In premessa, prima di presentare alcuni esempi concreti di video, richiamo il recente libro di Chiara Colombini (2021). Lettura pertinente e preziosa, soprattutto per me che, ripeto, non sono uno storico della guerra e della Resistenza in senso stretto. *Partigiani rubagalline o sanguinari assassini?* In tal senso l'esperienza di Carda è qualche modo esemplare e significativa e contiene preziosi elementi contraddittori. Infatti, in molte narrazioni da me raccolte, si distingue tra il periodo della presenza di Licio Nencetti e della sua banda partigiana, acuartierata a Carda tra marzo e fine maggio, e quello seguente alla sua uccisione da fine maggio all'occupazione tedesca di luglio.

Nelle narrazioni memoriali Licio Nencetti, medaglia d'oro, è considerato unanimemente un eroe martire e celebrato da poesie e canti popolari diffusi anche immediatamente dopo la sua morte. E così sono stimati anche oggi i suoi compagni di lotta, tra cui lo straordinario Ezio Raspanti, per la cui necessaria conoscenza rimando a Francesco Bellacci. In paese è presente un singolare monumento che fu eretto dai partigiani de 'La Teppa' (nome della banda partigiana), per ringraziare gli abitanti del paese dell'accoglienza solidale a loro fornita. Monumento credo molto originale in quanto eretto da Partigiani per ringraziare la popolazione e non viceversa.

Differente e divisa è invece la memoria del paese rispetto ad alcuni sedicenti partigiani definiti sbandati e «raccogliatici dell'ultima ora», identificati come responsabili di saccheggi e proditorie e terribili uccisioni avvenute nel mese di giugno, dopo la morte di Licio e la conseguente crisi della sua banda. Su questa parte del materiale raccolto devo ancora mettere le mani in modo organico. Ma ho delle difficoltà, legate credo alla mia relativa competenza di storico. Tuttavia, ritengo si tratti di passaggi doverosi e utili da affrontare anche in sede didattica.

Ho preparato dunque video esemplificativi, estratti molto brevi e sintetici, che gli interessati possono vedere a loro discrezione, accompagnati da note descrittive.

Nel mio intervento online ho avuto solo il tempo di presentare questo video, in una forma molto più sintetica di quella fruibile adesso sul mio canale YouTube (per cui si veda Spiganti 2021a).

Estratto da una lunga conversazione con Giovanni Maria Cardini detto Gianmaria, realizzata commentando un disegno di Ezio Raspanti (poco più che sedicenne nel 1944), il giovanissimo componente della Banda 'La Teppa', il cui nome di battaglia era 'Mascotte'. Gianmaria, nato il 27 marzo 1928, di poco più giovane di Raspanti, era uno dei ragazzini che popolavano il piccolo paese nel 1944. Lui era tra i più grandi ma molti non avevano più di 9 o 12 anni al massimo e facevano gruppo assieme. Familiarizzarono subito con quei giovani partigiani, di cui uno, Raspanti, era così giovane da indossare i calzoni corti ed era di poco più grande di loro.

Il disegno su cui Gianmaria parla fu realizzato e regalato a lui da Ezio, il quale a sua volta aveva letto un breve articolo di Gianmaria sulla rivista ciclostilata del paese *Foglie lunghe* e intitolato, appunto "Giocavamo a fare i Ribelli". Ezio ben ricordava quei momenti, legati alla vita dei bambini di Carda tra marzo e maggio 1944.

Riprendendo anche qui le categorie narrative di *Spazio e Tempo*, propongo alcune riflessioni che possono essere utili, spero, per la didattica. Nel video la narrazione si sviluppa tramite diversi livelli descrittivi:

- Il *disegno*, con le sue proprietà appartenenti a codici narrativi grafici, che a loro volta traducono in immagini il *racconto breve scritto* da Gianmaria. Ezio però in questa *trascrizione grafica* del racconto trasmette anche una sua personale memoria, da lui vissuta direttamente, della vita di paese: un gioco di ruolo in cui i ragazzi si identificavano in quel gruppo di ribelli visti come mitici eroi. Al centro è lo spazio della 'Piazzolina', limitrofa alla bottega centrale di Carda e luogo simbolico ricco di avvenimenti.
- Il *racconto orale* di Gianmaria che interpreta e definisce luogo e personaggi disegnati da Raspanti attribuendo nomi (utilizzando il condizionale). Sottolineo ancora come il disegno sia a sua volta una rappresentazione grafica del breve racconto scritto molti anni prima da Gianmaria. *Spazio e personaggi* in campo vengono dunque narrati utilizzando codici diversi che appartengono al linguaggio *orale* (la mia intervista), *scritto* (il breve racconto di Gianmaria riportato anche nel volume di Raspanti *Ribelli per un ideale ed iconico*). Il codice iconico utilizzato nel disegno fornisce una concretezza determinata che le parole, tanto verbali che scritte, non hanno. Le ragazze, ad es. indossano scarpe precise e determinate, particolari dell'epoca.
- *Lo spazio della conversazione* tra me (Mario Spiganti) e Gianmaria. Tavolo e mobili del soggiorno in cui si svolge il dialogo sono opera di Gianmaria, così come sue sono le piccole sculture lignee esposte alle sue spalle. Gianmaria è infatti un ottimo artigiano e artista intagliatore e scultore di legno ed anche in pietra. Boscaiolo come Marco e come lui provvisto di licenza elementare ottenuta alla scuola serale è profondo conoscitore dei classici, come Divina Commedia e Orlando Furioso. Giovanissimo ed autodidatta già mentre giocava 'a fare i ribelli' nel 1944 aveva una profonda conoscenza dell'Orlando Furioso e già allora si cimentava con altri del paese come poeta improvvisatore in ottava rima. Le testimonianze che fornisce vanno lette e comprese all'interno della sua più ampia storia di vita, pur nel fondamentale impatto che ebbe in lui il passaggio della guerra.
- La conversazione documentata è qui trasmessa in breve estratto. La versione integrale è molto più articolata e contiene importanti informazioni qui omesse. Il tempo della registrazione è molto lontano da quello in cui si svolgono gli avvenimenti narrati. Negli anni ha riflettuto e scritto anche lui nella rivista del paese. E ha fornito a Raspanti per il suo libro informazioni scritte convalidate da firma, secondo l'uso di Ezio.

In questa sintesi video ho evidenziato un passaggio a mio avviso centrale per comprendere l'atteggiamento del paese verso i partigiani. Vi fu e resta tutt'ora una grande differenza tra le valutazioni positive date sulla banda guidata da Licio Nencetti e quelle negative date sulla presenza di sbandati sedicenti partigiani (secondo le considerazioni di Gianmaria, Marco Italiani e molti altri) che operarono a Carda nel mese di giugno, dopo la morte di Licio e lo scioglimento

della banda La Teppa, i cui membri si aggregarono in altre formazioni partigiane in provincia di Arezzo, lontano dal paese. Sugli avvenimenti accaduti nel mese di giugno, sui quali sto lavorando, restano giudizi molto pesanti su 'ladri e assassini' in veste di sedicenti partigiani senza guida. Una tematica forte e da affrontare con tranquillità costruttiva anche in sede didattica quando possibile. In proposito non esito ulteriormente a raccomandare, qualora ve ne fosse bisogno, il citato libro di Chiara Colombini (2021), sicuramente molto più competente e attrezzata di me come storica della Resistenza, che segnalo come strumento in grado di fornire adeguate chiavi di lettura, con il grande merito di porre sul tappeto correttamente questioni troppo spesso rimosse.

Il secondo video (per cui si veda Spiganti 2021b) è un breve corto estratto da una narrazione molto più articolata. Il narratore in questo caso è Marco Italiani, cardese, nato nel 1924 e renitente alla leva nel 1944. Il montaggio è una sintesi di due interviste a Marco, intervallate da qualche mese. Lui aveva all'epoca 20 anni. Si trovava quel giorno presso la bottega del calzolaio Salvatore dove esercitava mansioni di apprendista.

Osservo qui alcune cose nel suo racconto, rispetto a due coordinate fondamentali che, a mio avviso, occorre sempre avere presenti nell'impostare un lavoro didattico: *Spazio* e *Tempo*.

Per quanto riguarda lo *Spazio*:

Marco attraversa nell'intervista le strade del paese con passi cadenzati, indicando fisicamente con mano e sguardo tanto la bottega da cui uscirono lui e Salvatore, attratti dal rumore insolito udito nel 1944, quanto il paesaggio in lontananza, oggi radicalmente cambiato rispetto a quel giorno e che nasconde adesso la via da cui giunsero i partigiani:

- Attraverso le indicazioni spaziali sottolinea la validità referenziale della sua testimonianza (come dire «ero lì e ho visto e sentito»). Il dettaglio del passaggio delle fortezze volanti segnalato con esattezza proprio quel giorno di marzo è storicamente reale e significativo. Anche se in realtà però gli aerei non erano diretti esattamente a Bologna ma a Padova, dove quel giorno vi fu un terrificante bombardamento.
- Interessante notare assieme alle forme verbali, le indicazioni gestuali utilizzate da Marco. La bottega dove avvenne l'incontro tra Licio e il proprietario ex-squadrista è qui solo narrata ma in altre videoregistrazioni è anche mostrata fisicamente, come luogo di importanti avvenimenti.
- Per quanto banale è opportuno osservare e analizzare i tempi verbali, fondamentalmente l'imperfetto, usati per le descrizioni spaziali. Soprattutto nel caso di utilizzo didattico di questi racconti.

Per quanto riguarda il *Tempo*:

- Marco racconta nel 2017 fatti avvenuti nel 1944, narrati come presenti e vivi. Ovviamente tutte le vicende accadute tra luglio 1943 e agosto 1944 sono state centrali nella sua esperienza di vita. Fatti e avvenimenti che sono stati da lui nel corso degli anni rielaborati e anche scritti, ma cercando sempre, a suo giudizio, di distinguere le sue valutazioni da quanto, sempre da lui, real-

mente visto e udito. Scrisse una serie di memorie tra 1981 e 1982 sulla rivista ciclostilata del paese *Foglie Lunghe* e rilasciò ad Ezio Raspanti una serie di dichiarazioni su avvenimenti del 1944 scritte e firmate (seguendo una rigorosa metodologia di Ezio) che Raspanti inserì nel suo fondamentale citato libro *Ribelli per un ideale*, in cui è narrata la vicenda di Licio Nencetti e dei compagni partigiani de 'La Teppa'. Rispetto a quei lontani scritti il racconto orale del 2015/17 non contiene significative discrepanze, aggiunge invece importanti dettagli non scritti ed una vivacità eccezionale, propria dell'oralità e delle espressioni mimiche.

- Al tempo verbale imperfetto utilizzato per le descrizioni Marco alterna passato remoto e a tratti anche i tempi presente e futuro remoto presente, e inserendo forme di dialogo. Rispetto ai modi del suo racconto orale occorre ricordare che lui possedeva una fortissima competenza poetica e lessicale, maturata con una straordinaria padronanza di classici come Divina Commedia e Orlando Furioso. Ed era, già nel 1944, un valente poeta improvvisatore, come altri in paese. La qualità della memoria è impressionante ed appartiene ad una cultura abituata ad esprimersi oralmente e a trasmettere attraverso le generazioni le competenze necessarie alla vita senza ricorso alla scrittura e alla lettura, in un contesto prevalentemente di analfabetismo diffuso.

Sottolineo come il punto di vista della testimonianza di Marco non sia quello di un partigiano combattente (il caso degli scritti di Ezio) ma quello di un abitante di Carda, il paese che dette ospitalità convinta e generosa e sostegno logistico alla banda di Licio. Il racconto sottolinea la profonda stima per la capacità carismatica di Licio che riuscì a trasformare il bottegaio squadrista in valente e sincero collaboratore e anche il comportamento cristallino che non esitò a giustiziare con scontro armato chi si era macchiato di furti compiuti a nome della Banda La Teppa. Nello scontro narrato oltre al colpevole perse la vita anche un partigiano che aveva affiancato Licio nella azione punitiva.

Licio Nencetti divenne immediatamente un eroe popolare, e fu subito protagonista di canti e ballate. Uno di essi era già diffuso in fogli volanti sin da fine giugno 1944. In questa forma scritta fu sequestrato a Carda con una perquisizione tedesca alla giovane Nunziatina Mascalchi che passò per questo motivo un brutto momento. A proposito di questa presenza di Licio nel canto epico popolare, rimando al video sul mio canale YouTube, per chi volesse saperne di più (si veda Spiganti 2019).

Il colloquio ripercorre la fucilazione del giovanissimo Licio Nencetti, avvenuta il 26 maggio 1944 a Talla. Nencetti entrò immediatamente nella leggenda popolare come eroe senza macchia, subito cantato in ballate e ottave rime. Questo video è nato come estratto da una conversazione con il ricercatore di cultura popolare Dante Priore ed il poeta improvvisatore e cantastorie Marco Betti.

Per quanto riguarda il lavoro *Bambini a Firenze 1944*, posso solo fare degli accenni alla tematica per mancanza di tempo e spazio. Si tratta di un mio lavoro ancora in corso (corredato da nuove lunghe interviste) molto interessante con al centro due famiglie ebraiche vissute in clandestinità nella Firenze del 1944,

in pieno centro storico, e con la rilettura completa del cinema familiare di Alberto Innocenti realizzato tra 1939 e 1944. Ad ogni modo questa parte è esemplificata da un vecchio video su YouTube, che gli interessati potranno vedere a loro discrezione, accompagnato da una breve scheda descrittiva (per cui si veda Spiganti 2021c).

Riferimenti bibliografici

- Bellacci, Francesco. 2019. “Il valore educativo della Memoria della Resistenza antifascista in Italia. Il caso del partigiano Ezio Raspanti.” In *XX coloquio - congreso internacional HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Identidades - Internacionalismo Pacifismo y Educación siglos XIX y XX*, edited by Xosé Manuel Cid Fernández and María Victoria Carrera Fernández, 571-74. Ourense: SEDHE.
- Cavaglion, Alberto. 2021. *Decontaminare le Memorie*. Torino: Add.
- Colombini, Chiara. 2021. *Anche i partigiani però...* Roma-Bari: Laterza.
- Cremonini, Giorgio, e Fabrizio Frasnedi, a cura di. 1982. *Vedere e Scrivere*. Bologna: il Mulino.
- Levi Strauss, David. 2021. *Perché crediamo alle immagini fotografiche*. Monza: JOHAN&LEVI.
- Raspanti, Ezio. 2010. *Ribelli per un Ideale*. Foiano della Chiana: ANPI.
- Spiganti, Mario. 2019. “Licio Nencetti, conversazione con Dante Priore e Marco Betti.” YouTube video. <<https://youtu.be/VxDBYuF79uQ>> 26 maggio 2019 (2021-12-20).
- Spiganti, Mario. 2021. “La videointervista come prima forma di trascrizione.” AISO, <<https://www.aisoitalia.org/videointervista-prima-forma-trascrizione/>> (2021-12-20).
- Spiganti, Mario. 2021a. “Primavera 1944 a Carda in Casentino: “Giocavamo a fare i Ribelli”.” YouTube video. <<https://youtu.be/F8exKLSdgnU>> 28 maggio 2021 (2021-12-20).
- Spiganti, Mario. 2021b. “11 marzo 1944, arrivo di Licio Nencetti a Carda (estratto breve).” YouTube video. <<https://youtu.be/RfeJRynwH94>> 17 maggio 2021 (2021-12-20).
- Spiganti, Mario. 2021c. “Via de Pecori n.6 - Firenze 1944, di Mario Spiganti e Daniela Bartolini.” YouTube video. <<https://youtu.be/UK3kiNWRk4g>> 18 maggio 2021 (2021-12-20).

PARTE TERZA

Il visivo e il materiale nella didattica della Resistenza

Luoghi e memorialistica. Aspetti didattici del Memoriale degli italiani di Auschwitz tra passato e presente

Luca Bravi

Il *Memoriale in onore degli italiani caduti nei campi nazisti* è un'opera artistica progettata nel 1979 dall'Associazione Nazionale Ex Deportati nei campi nazisti (ANED) e posta, a partire dal 1980 e in accordo con il governo italiano, all'interno del Museo statale di Oświęcim (cittadina polacca indicata come Auschwitz nel periodo di occupazione nazista), in particolare nel Blocco 21 dell'ex campo di concentramento. Si tratta di un'installazione descritta come corale perché, in modo assai innovativo per gli anni Ottanta, nasceva dalla collaborazione di personalità significative della cultura del Novecento italiano che scelsero di far dialogare differenti forme artistiche: la scrittura, la pittura, la musica, l'architettura. L'avvocato Gianfranco Maris, prima partigiano e successivamente Senatore della Repubblica, era sopravvissuto alla deportazione ed in quel periodo ricopriva il ruolo di presidente di Aned. La narrazione della deportazione italiana fu quindi affidata ad un'opera d'arte e fu il regista Nelo Risi a costruire il dialogo tra forme artistiche differenti. L'opera che ne nacque ha l'aspetto di una spirale da attraversare fisicamente e che percorre il tempo storico, dalla nascita del fascismo alla deportazione nei campi di concentramento e di sterminio, fino alla liberazione dal nazifascismo in tutta Europa.

L'aspetto architettonico dell'opera fu curato dallo studio BBPR (acronimo ricavato dalle iniziali degli architetti Gian Luigi Banfi, Lodovico Barbiano di Belgiojoso, Enrico Peressutti ed Ernesto Nathan Rogers) di Milano (Arcidiacono, Scarrocchia 2014). Le leggi razziali italiane del 1938 avevano provocato la persecuzione di Ernesto Nathan Rogers, in quanto ebreo, e ciò aveva alimen-

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

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Luca Bravi, *Luoghi e memorialistica. Aspetti didattici del Memoriale degli italiani di Auschwitz tra passato e presente*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6.16, in Luca Bravi, Chiara Martinelli, Stefano Oliviero (edited by), *Raccontare la Resistenza a scuola. Esperienze e riflessioni*, pp. 115-124, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-650-6, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6



Figura 1 – Il Memoriale degli italiani di Auschwitz caduti nei campi di sterminio nazisti - Museo di Auschwitz.

tato una profonda coscienza antifascista nei membri del gruppo di lavoro degli architetti. Gian Luigi Banfi e Lodovico Barbiano di Belgiojoso erano stati deportati nei lager nazisti con l'accusa di antifascismo: il primo morì nel campo di Gusen, mentre il secondo sopravvisse a Mauthausen riuscendo a fare ritorno a Milano. Egli riprese a lavorare con rinnovato impegno nello studio BBPR dedicandosi, tra le altre attività, anche alla costruzione del Memoriale da installare nel Blocco 21 del museo di Auschwitz. I lavori coinvolsero molteplici personalità della cultura italiana, tutte animate da profondi ideali antifascisti, le cui opere artistiche avevano espresso la necessità di costruire una memoria nazionale che non dimenticasse quanto avvenuto durante la dittatura nazifascista. Tra gli autori ci fu Primo Levi, anch'egli socio dell'Aned: ebbe il compito di redigere un testo che narrasse il senso dell'installazione e che guidasse il visitatore nel suo cammino dentro questa spirale che spingeva verso la conoscenza di cosa fossero state le deportazioni e le persecuzioni agite anche in Italia. Il suo scritto era stato inizialmente redatto sotto forma di un copione teatrale (ne resta traccia nell'archivio Vasari conservato presso l'Istituto Storico della Resistenza G. Agosti di Torino), per poi assumere la forma divenuta pubblica; alcune delle parole di Levi si trovano anche all'inizio del percorso del Memoriale, su un pannello che accoglie il visitatore, prima dell'ingresso:

Visitatore, osserva le vestigia di questo campo e medita: da qualunque paese tu venga, tu non sei un estraneo. Fa che il tuo viaggio non sia stato inutile, che non sia stata inutile la nostra morte. Per te e per i tuoi figli, le ceneri di Auschwitz valgano di ammonimento: fa che il frutto orrendo dell'odio, di cui hai visto qui le tracce, non dia nuovo seme, né domani né mai.

Il passaggio fisico attraverso dei quadri astratti di memoria, rappresentati con la pittura, è stato reso possibile grazie all'inserimento di una passerella in legno che ha il compito di ricordare le traversine dei binari ferroviari. Essa si snoda attraverso i quattro corridoi che compongono l'opera, sovrastata dalle tele dipinte che costituiscono le immagini della spirale.

La parte pittorica fu affidata a Mario Pupino Samonà, pittore astrattista che presto iniziò a riflettere sul tipo di rappresentazione da offrire su quelle tele:

È stato Nelo Risi [a coinvolgermi], il regista e poeta, il quale venne a trovarmi e mi disse: «senti, io vorrei che tu vedessi un progetto, tanto ora sei in crisi e probabilmente questo ti stimolerà». Il progetto era quello dell'architetto Belgiojoso. Io me ne innamorai moltissimo e gli dissi: «fammi vedere se mi viene un'idea, perché il problema che qui si pone è troppo grosso». E ho aggiunto che politicamente mi interessa. E da lì è cominciato tutto il travaglio di Auschwitz che debbo dire è stato decisamente molto complesso. Perché io l'avevo immaginato tutto diversamente, volendo esprimere solo l'atmosfera di quella vicenda terribile che era stata perpetrata nei campi di concentramento. Invece poi mi chiesero di fare delle figure per fare capire. Cioè di scrivere, dipingere una storia. Io da 24 anni non facevo un disegno figurativo per cui è stato un bel problema. Poi mi venne l'idea di farlo disegnando dei fantasmi, delle figure, un po' come dicevamo noi poco fa: non la materia della sofferenza ma il senso della sofferenza. I progetti sono stati poi approvati e da lì è venuto fuori Auschwitz. Io, nel frattempo, ho studiato i documenti della SS e da quelli mi sono tirato fuori delle diapositive per cui praticamente non mi sono inventato niente. Il pericolo che poteva venire fuori era che ne venisse una specie di fumetto cinese. Invece, il problema era talmente grave e doloroso che doveva essere il più severo, il più scarno, il più elementare possibile. Spero di esserci riuscito (Samonà 1980, 6).

Il Memoriale nasceva come opera multimediale e per questo fu coinvolto anche Luigi Nono, musicista d'avanguardia che in quegli stessi anni aveva maturato un forte impegno politico antifascista. Egli, nel 1965, aveva intanto composto un brano intitolato *Ricorda cosa ti hanno fatto in Auschwitz* che concesse gratuitamente nel 1979, perché fosse riproposto all'interno del Memoriale durante il percorso dei visitatori. Il cammino metaforico dentro la storia era stato costruito avvalendosi di un approccio innovativo per l'epoca in cui avvenne la realizzazione, poiché metteva insieme forme artistiche diverse, in grado di stimolare sensorialmente la percezione globale di ciascun individuo: la vista, l'udito, la riflessione legata al testo d'accompagnamento, le percezioni cromatiche che assumevano significati metaforici. Aspetti innovativi sono rintracciabili anche nel tipo di esperienza immersiva che gli autori avevano immaginato (ISREC 2009): da questo punto di vista, il cammino concreto lungo il filo della storia europea ed italiana, scandito fisicamente dai quattro corridoi e dalle molteplici tele dipinte con avvenimenti posti in sequenza cronologica, rivela un'intuizione legata ai temi più moderni della psicomotricità, in cui il passato storico, solitamente tema di studio prettamente teorico, diventa fattore percepito a livello spaziale e vissuto concretamente, in grado di dirigere e rafforzare i

processi di conoscenza e memorizzazione: si tratta di una camminata concreta nella storia, o per meglio dire nelle immagini della sua memoria collettiva. Nei corridoi dell'opera, si susseguono i ritratti pittorici tratti da fotografie assai note di Antonio Gramsci e di altri antifascisti come Carlo e Nello Rosselli, don Luigi Sturzo, passando attraverso fatti di cronaca come gli omicidi di don Giovanni Minzoni e di Giacomo Matteotti, il confino, la conquista dell'impero in Africa e la guerra di Spagna, lo scoppio della Seconda guerra mondiale, l'armistizio dell'8 settembre 1943, la Resistenza, fino alla deportazione e lo sterminio, per concludersi con la liberazione dei lager in tutta Europa.

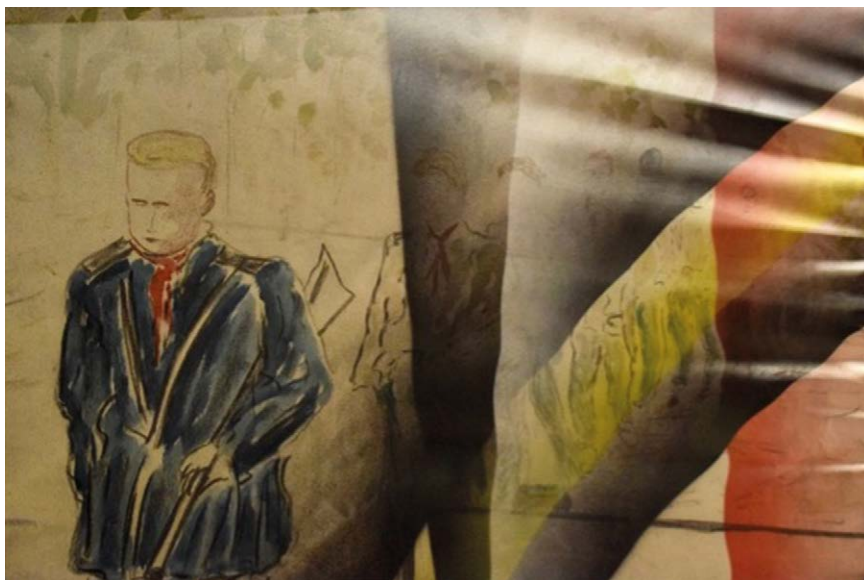


Figura 2 – Tela del Memoriale che raffigura partigiani in marcia.

1. La didattica e il Memoriale

Nel 2008, la direzione del museo statale di Auschwitz iniziò ad individuare nel Memoriale italiano un problema di 'incomunicabilità' in riferimento alle nuove linee guida di cui si era dotato il luogo di memoria polacco: il requisito essenziale per ciascuna delle mostre nazionali doveva essere la presenza di allestimenti con un taglio pedagogico-illustrativo. L'accusa rivolta alla particolare tipologia di rappresentazione scelta dall'Italia era appunto quella di aver utilizzato l'arte in una forma che sembrava incapace di comunicare conoscenza ai visitatori, in particolare agli studenti delle scuole degli anni Duemila.

Se da un lato quell'opera sembrava incapace di comunicare la sua essenza storica, dall'altra erano mutati anche i tempi del racconto della deportazione e gli anni Novanta che si erano aperti, segnati dalla caduta del Muro di Berlino, la ponevano ancor più sotto attacco: le immagini del Memoriale erano il racconto dell'antifasci-

smo italiano, erano i volti di Antonio Gramsci, dei fratelli Rosselli, di Ernesto Rossi e Altiero Spinelli, ma erano anche il Partito comunista italiano, erano gli operai che manifestavano con la bandiera rossa, erano immagini che nel nuovo contesto politico-sociale della Polonia rendevano quell'opera d'arte ancor più incomprensibile ed indigesta. Per gli studenti delle scuole italiane in visita al museo che visitavano anche il blocco 21, il Memoriale non comunicava quasi niente, perché in assenza di una specifica guida, quei volti dell'antifascismo erano ormai sconosciuti ai più, mentre il racconto della deportazione era ulteriormente mutato nel tempo: se negli anni Ottanta era prassi comune non fare distinzioni tra deportazione politica e deportazione razziale (ed il Memoriale era esempio di questo tipo di narrazione con i suoi disegni di deportati politici annientati per mezzo del lavoro schiavo, accanto a deportati ebrei destinati allo sterminio per motivi di razza), dalla metà degli anni Novanta, il racconto della deportazione ha virato fortemente verso una memoria che tiene al centro la distruzione rappresentata simbolicamente dalla Shoah ebraica distinguendola dalla deportazione degli oppositori politici; l'aspetto della deportazione politica è oggi scarsamente percepito a livello pubblico ed è invece al centro della rappresentazione offerta dal Memoriale che il governo italiano aveva scelto negli anni Settanta per la mostra nazionale nel blocco 21.

Nel luglio del 2011, la direzione del museo di Auschwitz decise la chiusura del blocco 21 intimando al governo italiano e ad Aned la rimozione del Memoriale e la sua sostituzione con una mostra in linea con le nuove direttive didattiche del sito. Dopo varie soluzioni rivelatesi inattuabili per il trasferimento dell'opera nel nostro Paese, la Regione Toscana ha deciso d'investire nello smontaggio del Memoriale e nella sua ricollocazione a Firenze, presso la sua odierna sede, nel quartiere di Gavinana, zona fortemente connotata a livello di spazi pubblici dal richiamo all'antifascismo ed alla memoria della deportazione. La scommessa della Toscana è stata quella d'immaginare una riapertura del Memoriale che puntasse proprio sulla sua funzione didattica, sulla costruzione di un nuovo rapporto con scuola ed ambiti di formazione extrascolastica.

2. Un'esperienza di valorizzazione didattica nel presente

L'8 maggio 2019, il Memoriale è stato riaperto al pubblico, con una sorta di seconda inaugurazione, a partire dalla quale, la posta in gioco più alta resta quella di riattivare il Memoriale come strumento di formazione in una nuova collocazione che non è più quella fortemente simbolica del museo di Auschwitz: l'obiettivo è quello di riattivare l'opera come strumento di didattica locale, nazionale ed internazionale. Nella sua rinnovata configurazione, le tele sono state restaurate dall'Opificio delle pietre dure di Firenze, la musica composta da Luigi Nono è tornata di nuovo a fare da sottofondo al percorso (il sistema di riproduzione installato in Polonia nel 1980 era ormai guasto da tempo), il testo dedicato 'Al visitatore' composto da Primo Levi è tornato ad essere consegnato all'ingresso del Memoriale (non avveniva ormai da moltissimo tempo nel Museo di Auschwitz). Il Memoriale è stato concretamente riconsegnato al rapporto con enti ed istituzioni formative, per prime, naturalmente, le scuole e le università.

È a partire da questa rinnovata occasione formativa che gli studenti del corso di Storia dei processi comunicativi e formativi dell'università di Firenze hanno potuto lavorare in modalità laboratoriale sulla narrazione della storia espressa in forma di opera d'arte. I risultati ottenuti lavorando in modo critico sulle rappresentazioni del Memoriale hanno sottolineato elementi fondamentali, a partire da alcuni documenti d'archivio fatti successivamente dialogare con le immagini rappresentate sulle tele. Un passo indietro nell'analisi permette di coglierne le profonde implicazioni formative, ma anche il puntuale approccio storico. Il 2 aprile 1979, Teo Ducci aveva firmato per conto di Gianfranco Maris (presidente di Aned) una lettera al direttore del Museo Statale di Oświęcim nella quale precisava che «il *Memorial* sarebbe stato una libera poetica interpretazione della grande tragedia nella quale sono stati coinvolti molti italiani». Rivendicava l'elemento artistico del Memoriale e per questo «non avrebbe utilizzato fotografie». Mario Pupino Samonà, l'artista che dipinse le tele affermò di lavorare convinto che «il senso espressivo avrebbe dovuto essere globale e non particolare», i corpi dovevano essere «diafani ed incorporei, per lasciare intravedere la loro intima sofferenza, ma anche la loro grandezza globale». Egli aggiungeva in una intervista video:

Mi venne l'idea di disegnarlo facendo dei fantasmi, non la materia della sofferenza, ma il senso della sofferenza. Io ho studiato i documenti delle SS e da quelli mi sono tirato fuori delle diapositive, per cui praticamente non mi sono inventato niente¹.

Il pittore si riferiva a documenti delle SS ed alla produzione di una sorta di archivio di diapositive; una parte di quelle immagini sono state così recentemente rintracciate nell'Archivio Vasari, catalogato presso l'Istituto Storico della Resistenza G. Agosti di Torino: esse rappresentano i temi che l'artista aveva deciso di riportare sulle tele del Memoriale ed è quest'aspetto prettamente di recupero storico che ha permesso agli studenti universitari impegnati nel laboratorio presso la nuova sede del Memoriale di accedere alla chiave di lettura necessaria per disvelare la narrazione nascosta nell'opera d'arte. Le fotografie sono in realtà presenti, ma sono trasposte nell'opera e quindi non riconoscibili immediatamente. È questo recupero inaspettato e per niente scontato a rappresentare il fulcro del laboratorio sviluppato intorno al riconoscimento di tali immagini (Bravi 2020). Percorrere la lunga spirale di cui è composto il memoriale degli italiani di Auschwitz corrisponde allo scorrere di un album di fotografie storiche che narrano la costruzione di memoria intorno al complesso tema delle deportazioni. Essendo un racconto mediato dall'arte, quelle fotografie sono celate e scoprirle significa mettere in moto un processo di riflessione formativa che le collega necessariamente al tempo presente. Niente risulta evidente, tutto è sottinteso e quindi interpretabile, a partire dallo sforzo di riconoscere nelle tele i tratti di quelle foto che sono ancora memoria storica mutata lungo lo scorrere degli anni. Si scopre l'immagine nascosta, ma

¹ Estratto di dialogo da Nejad 2010.

allo stesso tempo si riflette sul grado di consapevolezza che oggi abbiamo rispetto a quei personaggi ed a quei luoghi della persecuzione e della deportazione. In effetti, si prende parte ad una narrazione storica che vede il visitatore in relazione attiva con l'opera attraversata fisicamente. L'intuizione della presenza di fotografie è nata da quella prima immagine di Antonio Gramsci che compare all'inizio del cammino lungo le traversine di legno che compongono la passerella (il pavimento) dell'opera. Quella di Gramsci è foto assai nota e diffusa, ma impressiona la quantità d'immagini storiche rintracciabili, anche se non immediatamente riconoscibili. Il Memoriale si rivela non semplicemente nella sua essenza artistica, ma tramite l'arte diviene strumento di narrazione storica, costruita in forma corale, come succede sempre quando si tratta di memorie richiamate per immagini. La fotografia ne è quindi parte attiva, ma come linguaggio sommerso da riscoprire. Questo è stato lo strumento che il laboratorio svolto con gli studenti universitari ha 'consegnato' ad istituti e scuole che si sono affacciate al Memoriale con obiettivi di formazione: a partire dalle foto di memoria collettiva selezionate nel passato, rappresentate pittoricamente sul memoriale, si è riattivata la riflessione sulla conoscenza delle vicende storiche e sul senso di quegli specifici fatti in rapporto alla costruzione di memoria pubblica nel tempo presente.



Figura 3a e 3b – Trasporti nei vagoni bestiame.



Figura 4a e 4b – Ghetto di Varsavia.



Figura 5a e 5b – Matteotti.



Figura 6a e 6b – Gramsci.

È questo un possibile inizio del processo di nuova valorizzazione didattico-formativa del Memoriale degli italiani di Auschwitz. Il testo redatto da Primo Levi per accompagnare i visitatori recita significativamente:

[...] La storia della Deportazione e dei campi di sterminio, la storia di questo luogo, non può essere separata dalla storia delle tirannidi fasciste in Europa: dai primi incendi delle Camere di Lavoro nell'Italia del 1921, ai roghi di libri sulle piazze della Germania del 1933, alla fiamma nefanda dei crematori di Birkenau, corre un nesso non interrotto. E vecchia sapienza, e già così aveva ammonito Enrico Heine, ebreo e tedesco: chi brucia libri finisce col bruciare uomini, la violenza è un seme che non si estingue. È triste ma doveroso rammentarlo, agli altri ed a noi stessi: il primo esperimento europeo di soffocazione del movimento operaio e di sabotaggio della democrazia è nato in Italia. È il fascismo, scatenato dalla crisi del primo dopoguerra, dal mito della «vittoria mutilata», ed alimentato da antiche miserie e colpe; e dal fascismo nasce un delirio che

si estenderà, il culto dell'uomo provvidenziale, l'entusiasmo organizzato ed imposto, ogni decisione affidata all'arbitrio di un solo.

Ma non tutti gli italiani sono stati fascisti: lo testimoniamo noi, gli italiani che siamo morti qui. Accanto al fascismo, altro filo mai interrotto, è nato in Italia, prima che altrove, l'antifascismo. Insieme con noi testimoniano tutti coloro che contro il fascismo hanno combattuto e che a causa del fascismo hanno sofferto, i martiri operai di Torino del 1923, i carcerati, i confinati, gli esuli, ed i nostri fratelli di tutte le fedi politiche che sono morti per resistere al fascismo restaurato dall'invasore nazionalsocialista. E testimoniano insieme a noi altri italiani ancora, quelli che sono caduti su tutti i fronti della Seconda guerra mondiale, combattendo malvolentieri e disperatamente contro un nemico che non era il loro nemico, ed accorgendosi troppo tardi dell'inganno. Sono anche loro vittime del fascismo: vittime inconsapevoli [...] (Levi 1979, 2).

Le parole di uno dei testimoni della deportazione più noti, trascritte alla fine degli anni Settanta, rintracciavano la necessità di riprendere una narrazione che recuperasse la storia del nazifascismo europeo, per costruire consapevolezza del percorso che riguardò anche l'Italia; d'altro canto, Levi vi ricordava anche la centralità della nascita e lo sviluppo dell'antifascismo nel nostro Paese ed in ambito internazionale. In questi stessi concetti risiede quella riflessione che può risultare utile per il presente: negli ultimi anni, si è riattivato il dibattito sulla costruzione di un museo del fascismo che alcuni progetti, per il momento cessati, collocavano pure a Predappio (Carrattieri 2018). Al di là della provocazione, a mio parere inaccettabile, della sua collocazione nel paese natale di Benito Mussolini, l'Italia necessita di un luogo in cui riannodare i propri fili con ciò che avvenne nel ventennio fascista, per non volgere lo sguardo sempre oltreconfine, quando ci si mette alla ricerca delle responsabilità di persecuzione e deportazione. Il Memoriale riallestito a Firenze è già un luogo di riflessione su quei fatti, perché è un grande viaggio nella storia che prende le mosse dalle riflessioni gramsciane sulla pericolosità del fascismo, quando la popolazione in maggioranza lo acclamava, per giungere alla negazione delle libertà ed attraversare la violenza, la persecuzione, la deportazione e lo sterminio. L'ultima tela dell'opera rappresenta però la liberazione e ci ricorda che nel Memoriale è presente anche il processo di costruzione della Resistenza. Ne abbiamo oggi bisogno? Credo che la risposta sia del tutto affermativa, se è vero che nell'ultimo decennio si è amplificato quel processo di 'stanchezza della Shoah' che segnala disinteresse intorno a tale tema, in particolare tra le giovani generazioni, spesso riferendosi al fatto di 'parlarne troppo' (Pisanty 2020). È un dato che va considerato dal punto di vista formativo, perché in realtà, a fronte di molte azioni di costruzione di percorsi di memoria, scarse restano le conoscenze su quelle vicende storiche che spesso si fermano alla sola percezione simbolica di Auschwitz (Sessi 2020). La modernità del messaggio espresso da Primo Levi nel testo "Al visitatore" risiede proprio in questo tentativo d'indirizzare alla storicizzazione dei fatti, prima ancora d'invitare a costruire memoria. Si esce dalla stanchezza della Shoah, quando si percepisce quel filo ininterrotto che ha segnato la sto-

ria dell'Italia fascista con le successive politiche di eliminazione del diverso e dell'oppositore politico che hanno preso corpo in tutta Europa, solo allora sarà possibile costruire memoria collettiva che raggiunga il suo scopo formativo (Bravi 2014). È appunto questo il percorso che il Memoriale ha voluto tracciare a partire dagli anni Ottanta, lentamente abbandonato, per poi risultare addirittura incomprensibile nel suo messaggio rivolto al presente. Non basta l'opera d'arte a costruire formazione, ma questo restauro mette a disposizione un luogo fisico che, se riconsegnato al suo rapporto diretto con le scuole, le università, i cittadini, se fatto dialogare tra arte e storia, se accompagnato da nuovi materiali progettati nel presente, risponde pienamente e in modo ancora nuovo alla riflessione di Primo Levi, ma soprattutto ci ricorda che lo scrittore torinese aveva di nuovo percorso i tempi, leggendo ciò di cui noi oggi abbiamo urgentemente bisogno (Bandini, Oliviero 2019).

Riferimenti bibliografici

- Arcidiacono, Giuseppe C., e Stefano Scarrocchia, a cura di. 2014. *Il Memoriale italiano ad Auschwitz*. Bergamo: Sestante edizioni.
- Bandini, Gianfranco, e Stefano Oliviero, a cura di. 2019. *Public History of education: riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: Firenze University Press.
- Bertella Farnetti, Paolo, Luca Bertucelli, e Alfonso Botti, a cura di. 2017. *Public history. Discussioni e pratiche*. Milano: Mimesis.
- Bertella Farnetti, Paolo, Mignemi, Adolfo, e Triulzi Alessandro, a cura di. 2013. *L'impero nel cassetto. L'Italia coloniale tra album privati e archivi pubblici*. Milano: Mimesis.
- Biscioni, Raffaella, a cura di. 2019. *Fotografia e public history*. Pisa: Pacini.
- Borghini, Lamberto. 1994. *La scuola e la comunità*. Firenze: Eleuthera.
- Bravi, Luca. 2014. *Percorsi storico educativi della memoria europea*. Milano: FrancoAngeli.
- Bravi, Luca. 2020. "Il Memoriale degli italiani di Auschwitz come strumento di formazione per la scuola." *Annali online della Didattica e della Formazione Docente* 12, 20: 234-46.
- Carrattieri, Mirco. 2018. "Predappio sì, Predappio no... Il dibattito sulla ex Casa del fascio e dell'ospitalità di Predappio dal 2014 al 2017." *e-review dossier* 6: 2-14.
- Colazzo, Salvatore, Iurlano, Giuliana, e Ria, Demetrio, a cura di. 2019. *Public History fra didattica e comunicazione*. Lecce: Università del Salento.
- Istituto storico bergamasco per la storia della Resistenza e dell'età contemporanea (ISREC), e Accademia delle Belle Arti di Brera, a cura di. 2009. "Il Memoriale italiano di Auschwitz e il cantiere blocco 21: un patrimonio materiale da salvaguardare." *Quaderni di Ananke* 1.
- Levi, Primo. 1979. "Al visitatore." <<http://www.deportati.it/lager/alvisitatore/>> (2021-11-03).
- Nejad, Nosrat Panahi. 2010. "Pupino Samonà. Dietro i miei occhi, il memoriale della Shoah", <https://www.youtube.com/watch?time_continue=534&v=uQTsjrvIohM&feature=emb_logo> (2022-08-03)
- Pisanty, Valentina. 2020. *I guardiani della memoria*. Milano: Bompiani.
- Samonà, Mario. 1980. "L'affresco". *Mai più* 1, 1: 22-27.
- Santerini, Milena. 2010. *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Sessi, Frediano. 2020. *Auschwitz. Storia e memorie*. Venezia: Marsilio.

Educare e istruire con i fumetti: alcune ipotesi sulla Storia contemporanea

Roberto Bianchi

Nell'ambito dell'insegnamento di Storia contemporanea una riflessione sulla storia del fumetto, la presenza della storia nei fumetti e l'uso del fumetto in ambito didattico non può essere aperta con una frase del tipo «come è noto, il rapporto tra fumetti e storia è strettissimo da sempre», perché questo dato di fatto non è universalmente noto o accettato in modo unanime. Ciò stride, come osservato in altre sedi, con una storiografia che ha mostrato le potenzialità e le ricadute scientifiche di un uso critico e intelligente di fonti diverse, l'importanza delle trasformazioni di linguaggi, forme di comunicazione e produzione culturale (Bianchi 2019; Greppi 2018; de Luna 2004; Bonelli, e Caponnetti 2018), e con numerosi interventi volti a sottolineare l'utilità o addirittura la bontà dell'uso del fumetto in ambito educativo, talvolta in modo un po' acritico e, in altre occasioni, in modo più ragionato o sulla base di esperienze importanti condotte in Italia e all'estero, come ricordano vari autori e autrici di esempi che si possono trovare facilmente anche in rete (Marrone 2002; Blanchard, e Raux 2019; Jones 2016; Lovato 2015).

Del resto, alla fine degli anni Settanta veniva rilevato che editori, intellettuali, educatori non capivano «quanto sarebbe stato utile dentro le pareti scolastiche un discorso educativo che avesse come argomento il fumetto» (Dallari, e Farnè 1977, 11) e ancora a metà anni Novanta venivano forniti giudizi lapidari sull'insieme dei fumetti presenti nel mercato nazionale:

Roberto Bianchi, University of Florence, Italy, roberto.bianchi@unifi.it, 0000-0002-7822-9628

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Roberto Bianchi, *Educare e istruire con i fumetti: alcune ipotesi sulla Storia contemporanea*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6.17, in Luca Bravi, Chiara Martinelli, Stefano Oliviero (edited by), *Raccontare la Resistenza a scuola. Esperienze e riflessioni*, pp. 125-133, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-650-6, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6

siamo in presenza di un prodotto in larga misura italiano, di livello basso quando non decisamente volgare; approssimativi nei tratti del disegno e nel linguaggio adoperato, che utilizza espressioni gergali e onomatopee, questi fumetti si basano su trame scarse [...] coprono lo scalino più infimo del bisogno di una lettura – comunque – che ha bisogno di immediate sollecitazioni visive, in cui l'elemento della parola è poco rilevante e accessorio, quando non è sostituito da balbettii e suoni sconnessi (Palazzolo 1993, 314).

Questa valutazione, che prendeva una piccola parte per il tutto e probabilmente si basava su alcune tipologie di albi che effettivamente ponevano dei problemi, oltre che ingenerosa, era sbagliata nel suo insieme e stonava all'interno di uno dei migliori prodotti storiografici di quegli anni, peraltro attento proprio alle più articolate forme di produzione e diffusione culturale non solo nell'ambito delle élite dirigenti.

Sfogliando le principali riviste italiane di contemporaneistica si nota la relativa rarità di contributi sulla storia del fumetto, sulla sua ricezione e diffusione, sul rapporto tra produzione e mercato, come pure sulle rappresentazioni del passato nelle storie a strisce, a fronte della più ricca e raffinata produzione riguardante, ad esempio, il rapporto tra storia e letteratura, o fra storia e cinema¹.

Ancora pochi anni fa, qualcuno denunciava il perdurare e il riprodursi della 'maledizione' lanciata contro i fumetti da pedagogisti, letterati e politici a metà '900, quando – in Italia come altrove – il fumetto era paragonato a una pandemia, una «spagnola editoriale», «un maligno mostriattolo, una deturpatrice caricatura dell'arte figurativa e di quella letteraria insieme». Juri Meda ha riflettuto a lungo su questi temi, analizzando il contesto sociale e politico che permetteva, nel 1950, a pedagogisti italiani di criticare le prime ricerche volte a dimostrare le potenzialità educative del fumetto:

Un insegnamento fondato su illustrazioni a fumetti non solo non favorirebbe il processo di evoluzione che conduce la mente umana dal sensibile all'intelligibile, ma non gioverebbe a favorire quella più complessa organizzazione del discorso, cioè del pensiero. [...] Parlare ai fanciulli e ai giovanetti il linguaggio dei fumetti equivale a rallentare questo processo e, in alcuni casi, ad arrestarlo al suo stadio primordiale (Meda 2007, 216).

Va detto che già allora si levavano voci dissonanti e che fin da subito venne dimostrata l'inconsistenza di un pregiudizio che però trovò molte sponde in ambienti politici diversi, negli anni della guerra fredda. In seguito, le storie a strisce e il mercato dei fumetti si sarebbero trasformati radicalmente, lungo un percorso che in Italia è stato scandito anche da momenti di svolta rappresentati – tra altri – dall'uscita del primo numero di *Linus* (1965) o dalla prima pubblicazione a episodi di *Una ballata del mare salato* di Hugo Pratt (1967).

¹ Ovviamente ci sono varie eccezioni.

Insomma, nel XX secolo i fumetti sono stati tanto importanti per la formazione e l'alfabetizzazione culturale di più generazioni quanto sottovalutati in ambito storico. Lo confermano gli studi sulle collane per fanciulli, sulla storia della stampa e dell'illustrazione, della letteratura e dell'educazione, o anche opere sulla cultura di massa (Meda 2011, Banti 2017). Da tempo i fumetti vengono analizzati da storici di altri paesi, da pedagogisti, semiotici, sociologi, linguisti, studiosi della comunicazione; costruire una bibliografia soddisfacente su questi temi è ormai diventata un'impresa complessa, sostanzialmente impossibile. La «nona arte» gode oramai di strumenti d'analisi consolidati e di una tradizione di studi rispettabile (Lacassine 1971).

Oggi, mentre si consolida una nuova sensibilità verso la *Public History*, non possiamo più negare che nell'età della cultura di massa i fumetti siano stati uno dei più praticati strumenti di svago, divertimento e formazione per una quantità imprecisata, comunque rilevante, di lettori e lettrici, persone giovanissime, meno giovani, adulte. Non a caso, dunque, riguardo al possibile uso didattico del fumetto in tempi recenti è stato ricordato che

usare il fumetto con i bambini a fini didattici e di accrescimento culturale non è solo qualcosa di auspicabile, ma forse anche di necessario. In quanto il fumetto, proprio perché presente in vario modo un po' ovunque nel mondo dei media [...] costituisce per certi aspetti un filtro ambientale, un modello grazie al quale è possibile una più consapevole lettura degli altri media (Pellitteri 2002, x).

Ma se guardiamo a specifici casi di studio notiamo che anche l'uso dei fumetti pone vari problemi e che in primo luogo deve essere costantemente criticata la fonte, senza cadere in una retorica da 'tifosi' del fumetto. Lo mostra in modo evidente la storia delle rappresentazioni della Prima guerra mondiale nei fumetti e nella stampa periodica per ragazzi. Si tratta di una vicenda segnata da forti elementi di continuità e varie fratture, iniziata nel 1914 e non ancora conclusa.

Nella mobilitazione totale i fumetti svolsero un ruolo significativo; al contempo, per la storia dei fumetti la guerra segnò una frattura profonda, modificando stili, forme, ritmi, linguaggi della nona arte e aprendo la strada a un più marcato consumo di massa delle storie a strisce, che le inserì stabilmente nel mercato dell'editoria italiana.

L'entrata nel conflitto e i caratteri della macchina di propaganda bellica messa in moto anche in Italia favorirono la produzione e la circolazione di albi e periodici a fumetti volti a spiegare il conflitto a bambini e ragazzi, accompagnando la «prima grande mobilitazione morale e intellettuale dell'infanzia» (Audoin Rouzeau 1993, 101-2, 186; Gibelli, 2005, 3-36; Guidi 2010, 214; Péronne 2009, 31; Couderc 2005; Pignot 2012, 59-60). Nello scenario del conflitto totale, tecnologico e di massa, furono elaborate narrazioni positive della guerra rivolte ai figli, ai fratelli e alle sorelle dei combattenti, per spiegare le ragioni dell'intervento e dei sacrifici, esaltare i valori del proprio campo e il senso del dovere; al contempo, il nemico veniva disumanizzato, sia quello del fronte esterno sia quello, ben più infido, che serpeggiava nelle 'trincee interne'.

La scuola fu un luogo importante per il coinvolgimento dell'infanzia nella mobilitazione; ma non l'unico. La narrazione della guerra attraversò media diversi e i fumetti divennero uno strumento privilegiato per offrire argomentazioni a sostegno del conflitto; spesso in continuità con le più consolidate retoriche di stampo risorgimentale e distinguendo tra maschi e femmine. Il caso più studiato è quello del *Corriere dei Piccoli*, un settimanale sorto nel 1908 come supplemento del *Corriere della Sera*, che svolse un ruolo di primo piano nel tentativo di costruire consenso per la guerra e di mobilitare i suoi lettori. La struttura narrativa del *Corrierino* seguiva griglie molto rigide, con tavole a quadretti articolate in sei oppure otto quadri contenenti vignette prive di *balloon* e di effetti sonori tipografici, accompagnati da quartine di ottonari in rima, ripresentando tecniche consolidate e presumibilmente già conosciute dai lettori (Loparco 2011; Gadducci, e Stefanelli 2008, 107-30; Meda 2001, 97-114; Ginex 2009; Carabba 1998, 47-50).

Questa struttura sarebbe divenuta una sorta di consolidato formato standard che avrebbe avuto fortuna e si sarebbe imposto a lungo, senza mai scomparire completamente; il settimanale creò un modello di giornale che, se limitò le potenzialità di sviluppo artistico e comunicativo delle storie a strisce, dette un contributo importante alla diffusione del fumetto in Italia (Bertieri 1989).

Sul *Corriere dei Piccoli* la campagna di mobilitazione iniziò nell'anno della neutralità. Fumetti già conosciuti dai lettori, o creati ex novo da autori di rilievo come Antonio Rubino, Attilio Mussino, Gustavo Rosso, Mario Mossa de Murtas, divennero scenario per storie che denunciavano la barbarie dei nemici, sollecitavano alla mobilitazione generale, all'amicizia con i paesi alleati e alla tenuta del fronte interno. Personaggi come Schizzo, Luca Takko e Gianni, Tofoletto Panciavuota, Abetino o anche Didi, eroina al femminile, furono mostrati in scontri e battaglie, pronti a guidare amici e alleati alla vittoria o, il più delle volte, capaci di affrontare i sacrifici nelle città e nelle campagne mobilitate. Questi fumetti, facendo leva su linguaggi già rodati, rinnovarono la grammatica delle tavole a quadretti, proponendo stili espressivi che avrebbero influenzato a lungo il fumetto e che negli ultimi anni di guerra si riversarono nei giornali di trincea pubblicati per i militari.

Il personaggio più celebre è Schizzo, creato dall'autore torinese Mussino, le cui pagine erano chiaramente ispirate a quelle di Winsor Mc Cay aventi come protagonista Little Nemo, il bambino che ogni notte sognava avventure fantastiche che terminavano col suo risveglio nell'ultima vignetta. Quasi tutte le tavole di Schizzo seguivano la stessa struttura narrativa, come ad esempio quella del 15 agosto 1915: qui Schizzo sogna la *Garibaldi*, una «nave maestosa» della Marina militare attaccata da un sommergibile; ma il grido unanime dei marinai sul ponte, «Viva il Re, Viva l'Italia!», ha la forza di evocare la santa figura di Garibaldi che, come un salvatore, causa l'affondamento del sommergibile; infine, Schizzo si risveglia in una vignetta conclusiva colorata di verde, bianco e rosso con, sullo sfondo, l'azzurro di casa Savoia. Con alcuni aggiustamenti, questa formula narrativa accompagnò tutta la serie, che fu messa in secondo piano solo sul finire del durissimo 1917. Il 24 novembre 1918 Schizzo tornò in prima

pagina con una tavola disegnata da Domenico Natoli all'indomani della Vittoria e adeguata all'importanza del momento. Infatti, qui Schizzo non si limita a sognare un'avventura, ma la vive direttamente dal balcone di casa, addobbato con la bandiera tricolore: prima osservando dall'alto il passaggio in strada di «un corteo per la vittoria» e dopo, nella vignetta finale, unendosi all'«ardente acclamazione» di «Viva Italia!», gridata dalla folla esultante. Tra questi due momenti c'è il sogno di Schizzo: il ragazzo attraversa il cielo verso le Alpi trasportato dal tricolore divenuto una sorta di tappeto volante; assiste alla caduta dell'aquila tedesca e di quella bicefala austro-ungarica; vede Trento e giunge a Trieste, dove finalmente può piantare l'asta con la bandiera sul castello di San Giusto, sullo sfondo di una città redenta e festeggiante.

Una struttura più tradizionale caratterizza invece le storie di Didi, piccola contadina di un villaggio nei pressi di Trento che con la capra Lea, il gatto Frufrù e il cane Zozò riesce a tenere testa ai soldati croati. La serie, pubblicata tra febbraio e maggio 1916 e realizzata dal disegnatore sardo Mossa de Murtas, era rivolta alle bambine e caratterizzata dal tema dell'Italia povera, inferiore rispetto al nemico dal punto di vista militare ma superiore per astuzia e spirito d'iniziativa.

Si tratta di temi già presenti anche nella saga di Tofoletto Panciavuota, pubblicata tra settembre e novembre 1915 da Rosso e soprattutto nelle storie di Rubino. In quegli anni «l'irriverenza di Rubino non conosce ostacoli e adopera la sua griglia deformante nei riguardi dei fatti e dei personaggi più diversi», come Luca Takko: «soldato dell'Ucraina, che smonta, in un tripudio di riccioli, curve, pupazzi e fiore, le velleità conquistatrici di Bombardone, generale della nemica Selvonja» (Faeti 1976, 222).

Rubino creò nel 1915 il personaggio di Italino, irredentista trentino figlio di un disertore dell'esercito austro-ungarico, che riesce a farsi beffe dei nemici e a salvare altri disertori dall'impiccagione, come nella tavola del 22 ottobre 1916, uscita a pochi mesi di distanza dalla pubblicazione del disegno di Achille Beltrame sull'esecuzione di Cesare Battisti nella copertina de *La Domenica del Corriere* (30 luglio 1916): una illustrazione, quella di Beltrame, tanto distante dalle foto dell'impiccagione quanto vicina alle rappresentazioni ottocentesche dei martiri risorgimentali, eppure divenuta un modello per fumetti sul tema fino a tempi recenti².

Ma forse la serie più rappresentativa è quella di Abetino, ultima fra quelle realizzate da Rubino sul *Corriere dei Piccoli* durante il conflitto. Iniziate nel gennaio 1917, le avventure di Abetino vedono contrapposti il paese di Legnazia e l'impero d'Arcipiombo, corrispondenti agli stereotipi dell'Italia rurale, preindustriale e punteggiata di villaggi, e della Germania potenza industriale, militarizzata ed espansionista. Colpisce notare che alcune tavole contengono elementi e situazioni che poi sarebbero stati presenti anche nei racconti di Tolkien che,

² Le foto dell'esecuzione di Battisti sono riprodotte nel DVD allegato a *La vita e oltre. Cesare Battisti 1875-2016*, Trento, Provincia di Trento, 2016. L'illustrazione di Beltrame ha ispirato le tavole proposte in Biagi 2007, 483 e Gujon, Ferrara, e Felettig 1972, 410.

mobilitato sul fronte occidentale, proprio in guerra iniziò a configurare l'universo della Terra di Mezzo. Nel mondo di Abetino la guerra è causata dalla volontà d'Arcipiombo di distruggere il Palazzo della Pace costruito a Legnazia e conquistarne il territorio. I colori, gli abiti, gli elmi dell'armata di Piombania – la cui potenza tecnologica è tanto devastante, quanto irrispettosa verso ogni regola è la sua condotta di guerra – richiamano in tutta evidenza quelli dell'esercito tedesco. Dall'altra parte, Legnazia può fronteggiare la superiorità nemica grazie alle capacità individuali, all'astuzia del protagonista, alla solidarietà collettiva (Loparco 2001, 150-6; Gadducci, e Stefanelli, 2009, 3-6, 38; Garth 2007, 225).

La serie si bloccò bruscamente all'inizio dell'autunno e, dopo la ritirata di Caporetto, non proseguì. L'interruzione non fu casuale. Sul settimanale non comparve alcun riferimento alla disfatta; in compenso, le storie cambiarono registro o vennero sospese. I migliori autori di questo e di altri periodici a fumetti, infatti, furono ingaggiati dai nuovi giornali di trincea, comparsi o rinnovati con la riorganizzazione delle forze armate avviata nell'autunno 1917 e pubblicati sotto la diretta ispirazione della sezione propaganda dell'esercito (Faeti 1974, 226; Cuccolini 2009, 49, Loparco 2001, 174).

Col cambio dei vertici politici e militari del paese e la formazione del Servizio Propaganda, Assistenza e Vigilanza, la storia dei giornali di trincea – che fino ad allora avevano avuto una diffusione più limitata – cambiò. Autori come Rubino, Mussino, Rosso, Mossa de Murtas, che facendo leva su linguaggi sperimentati avevano gettato nuove basi per una grammatica e per stili espressivi che sarebbero durati a lungo nel fumetto italiano, riversarono le loro competenze nelle riviste per i combattenti. In giornali come *La Tradotta* o *La Ghirba* artisti rinomati e già rodati nella produzione di fumetti svolsero un ruolo di primo piano nel costruire un giornalismo di massa e a grande diffusione anche in Italia (Marchionni 2005, 45; Isnenghi 1977, 63, 81, 84-7; Sangiovanni, 2012, 109; Mondini 2014; Faeti 1976, 222).

I fumetti accompagnarono dunque, fin da subito, la storia della stampa e dell'alfabetizzazione nel Novecento italiano. Narrazioni grafiche in grado di combinare lo sberleffo del nemico e i temi classici delle stampe popolari, costruite sulla falsariga di quelle del *Corriere dei Piccoli*, potevano risultare ben più efficaci che non la sola propaganda testuale.

Se con la Vittoria la Grande guerra sembrò scomparire dalle *bandes dessinées* francesi – dove i temi del conflitto mondiale sarebbero ricomparsi più tardi, prima di tornarvi con forza nel 90° anniversario e infine trasformarsi in un soggetto da boom di pubblicazioni col centenario –, nell'immediato dopoguerra il *Corriere dei Piccoli* continuò a proporre tavole e contributi riguardanti questioni interne e internazionali: la smobilitazione, il ritorno dei reduci, le tensioni tra questi – divenuti disoccupati – e le donne inserite nell'industria bellica, la vicenda di Fiume.

Nell'Italia di Mussolini la guerra del 15-18, considerata l'inizio della Rivoluzione fascista, sarebbe apparsa più raramente nei fumetti, ma restò un punto di riferimento irrinunciabile per ogni storia d'Italia rappresentata nei periodici che negli anni Trenta furono i protagonisti della forse fin troppo celebrata 'età d'oro'

del fumetto (Gadducci, Gori, e Lama 2011, 125-9; Becciu 1971, 114; Carabba 1973, 45-51; Binazzi 2011, 56-75). Solo negli anni Sessanta, con la comparsa di riviste come *Linus* e l'inizio delle avventure di Corto Maltese, e in concomitanza col rinnovarsi della storiografia, i fumetti sulla Grande guerra si sarebbero trasformati in modo irreversibile, rimanendo sempre, però, un ambito di conflitto tra interpretazioni e memorie diverse, come mostrano le opere pubblicate in Italia a cavallo del centenario della Grande guerra (Antonelli 2018).

Riferimenti bibliografici

- Antonelli, Quinto. 2018. *Cento anni di Grande Guerra. Cerimonie, monumenti, memorie e contromemorie*. Roma: Donzelli.
- Audoine-Rouzeau, Stéphane. 1993. *La guerre des enfants 1914-1918. Essai d'histoire culturelle*. Paris: Colin.
- Banti, Alberto M. 2017. *Wonderland. La cultura di massa da Walt Disney ai Pink Floyd*. Roma-Bari: Laterza.
- Becciu, Leonardo. 1971. *Il fumetto in Italia*. Sansoni: Firenze.
- Bertieri, Claudio. 1989. *Fumetti all'italiana. Le fiabe a quadretti 1908-1945*. Roma: Comic Art.
- Biagi, Enzo. 2007. *La nuova storia d'Italia a fumetti. Dall'impero romano ai giorni nostri*. Milano: Mondadori.
- Bianchi, Roberto. 2013. "The Great War in Comics. France and Italy 1914-2012." In *Narrating War. Early Modern and Contemporary Perspectives*, edited by Marco Mondini and Massimo Rospoker, 205-23. Berlin-Bologna: Duncker & Humblot-il Mulino.
- Bianchi, Roberto. 2017. "La mobilitazione del fumetto, 1914-1918." In *La società italiana e la Grande Guerra*, a cura di Giovanna Procacci e Corrado Scibilia, 284-92. Milano: Unicopli.
- Bianchi, Roberto. 2019. "La storia nei fumetti. Esempi e riflessioni." In *La storia raccontata ai bambini*, a cura di Luisa Tasca, 99-119. Firenze: Le Monnier.
- Binazzi, Neri. 2011. "Parole nella «Giungla!». Risorgimento e altri miti per le giovani camicie nere." *Zapruder* 11, 25: 56-75.
- Blanchard, Marianne et Hélène Raux. 2019. "La bande dessinée, un objet didactique mal identifié." *Tréma* 18, 51: <<http://journals.openedition.org/org/trema/4818>> (2021-09-01).
- Bonelli, Cristina e Valeria Caponnetti. 2018. "Che storia è questa? Fumetto e graphic novel nella didattica della storia." In *I linguaggi della contemporaneità. Una didattica digitale per la storia*, a cura di Valentina Colombi et al., 53-72. Bologna: il Mulino.
- Carabba, Claudio. 1973. *Il fascismo a fumetti*. Rimini: Guaraldi.
- Carabba, Claudio. 1998. *Corrierino Corrierona*. Milano: Baldini & Castoldi.
- Couderc, Marie Anne. 2005. *La Semaine de Suzette. Histoires de filles*. Paris: Cnrs.
- Cuccolini, Giulio Cesare. 2009. "La rivoluzione incompiuta. Fumetti e personaggi del "Corriere dei Piccoli." In *Corriere dei Piccoli. Storie, fumetto e illustrazione per ragazzi*, a cura di Giovanna Ginex, 43-53. Milano: Skira.
- Dallari, Marco, e Roberto Farné. 1977. *Scuola e fumetto. Proposte per l'introduzione nella scuola del linguaggio dei comics*. Milano: Emme.
- De Luna, Giovanni. 2004. *La passione e la ragione. Il mestiere dello storico contemporaneo*. Milano: Bruno Mondadori.

- Faeti, Antonio. 1976. *Guardare le figure: gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*. Einaudi: Torino.
- Gadducci, Fabio, e Matteo Stefanelli. 2008. "La storiografia del fumetto in Italia. Tradizioni e strategie culturali." In *Il secolo del fumetto. Lo spettacolo a strisce nella società italiana 1908-2008*, a cura di Sergio Brancato, 107-30. Latina: Tunué.
- Gadducci, Fabio, e Matteo Stefanelli. 2009. *Antonio Rubino. Gli anni del Corriere dei Piccoli*. Bologna: Black Velvet.
- Gadducci, Franco, Leonardo Gori, e Sergio Lama. 2011. *Eccetto Topolino. Lo scontro culturale tra fascismo e fumetti*. Roma: NPE.
- Garth, John. 2007. *Tolkien e la Grande Guerra. La soglia della Terra di Mezzo*. Milano: Marietti.
- Gibelli, Antonio. 2005. *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande guerra a Salò*. Torino: Einaudi.
- Ginex, Giovanna, a cura di. 2009. *Corriere dei Piccoli. Storie, fumetto e illustrazione per ragazzi*. Milano: Skira.
- Greppi, Carlo. 2018. "Traumi illustrati. La guerra secondo Gipi." In *I linguaggi della contemporaneità. Una didattica digitale per la storia*, a cura di Valentina Colombi et al., 153-69. Bologna: il Mulino.
- Guidi, Laura. 2010. "«Maledetto chi parla di pace...». La Grande Guerra sulle pagine di una rivista per l'infanzia." In *Un paese in guerra. La mobilitazione civile in Italia (1914-1918)*, a cura di Daniele Menozzi, Giovanna Procacci, e Simonetta Soldani, 213-36. Milano: Unicopli.
- Gujon, Amedeo, Mariangela Ferrara, e Giovanna Felettig. 1972. *Eroi e personaggi parlano*, volume 3. Milano: Signorelli.
- Isnenghi, Mario. 1977. *Giornali di trincea 1915-1918*. Einaudi: Torino.
- Jones, Georges. 2016. "Teaching with Graphic novels." 27 agosto, 2016 <<http://becominga21stcenturyschool.weebly.com/blog/teaching-with-graphic-novels->> (2021-09-01).
- Lacassine, Francis. 1971. *Pour un 9e art. La bande dessinée*. Parigi: Union général d'éditions.
- Loparco, Fabiana, a cura di. 2011. *I bambini e la guerra. Il Corriere dei Piccoli e il primo conflitto mondiale (1915-1918)*. Firenze: Nerbini.
- Lovato, Enrico. 2015. "Il fumetto: spunti per la didattica." <<https://ic4barolini.edu.it/wp-content/uploads/sites/123/Il-fumetto.-Spunti-per-la-didattica.pdf>> (2021-09-01).
- Marchionni, Nadia. 2005. "L'arte della guerra in Italia nel primo conflitto mondiale." In *La Grande Guerra degli artisti. Propaganda e iconografia bellica in Italia negli anni della prima guerra mondiale*, a cura di Nadia Marchionni, 11-60. Firenze: Polistampa.
- Marco Mondini. 2014. *La guerra italiana. Partire, raccontare, tornare 1914-18*. Bologna: il Mulino.
- Marrone, Gianna. 2002. *Il fumetto tra pedagogia e racconto. Manuale di didattica dei comics a scuola e in biblioteca*, prefazione di Marco Pellitteri. Latina: Tunué.
- Meda, Juri. 2001. "Il "Corriere" va alla guerra. L'immaginario del "Corriere dei Piccoli" e le guerre del Novecento (1912-1945)." *Storia e documenti* 18, 6: 97-114.
- Meda, Juri. 2007. *Stelle e strips. La stampa a fumetti italiana tra americanismo e antiamericanismo (1935-1955)*. Macerata: Università di Macerata.
- Meda, Juri. 2011. "Per una storia della stampa periodica per l'infanzia e la gioventù in Italia tra '800 e '900." In *I bambini e la guerra. Il Corriere dei Piccoli e il primo conflitto mondiale (1915-1918)*, a cura di Fabiana Loparco, 7-24. Firenze: Nerbini.

- Palazzolo, Maria Iolanda. 1993. "L'editoria verso un pubblico di massa" In *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, a cura di Simonetta Soldani e Gabriele Turi, II: Una società di massa, 287-317. Bologna: il Mulino.
- Péronne, Vincent Marie, a cura di. 2019. *La Grande Guerre dans la bande dessinée de 1914 à aujourd'hui*. Paris: Historial de la Grande Guerre.
- Pignot, Marie. 2012. *Allons enfants de la patrie. Génération Grande Guerre*. Paris: Seuil.
- Sangiovanni, Andrea. 2012. *Le parole e le figure. Storia dei media in Italia dall'età liberale alla seconda guerra mondiale*. Roma: Donzelli.

Quando un ‘Tuono’ colpisce uno storico: come può nascere un fumetto sulla Resistenza

Stefano Gallo

L’idea di questo libro è nata nel 2012 a Pisa, dall’incontro tra una libraia, uno storico e un autore di fumetti. A dire la verità, l’idea è nata dalla libraia, Silvia Barsotti, per ragioni soprattutto politiche: “Voglio fare un fumetto che parli della Resistenza ai bambini e ai ragazzi, lo voglio fare come impegno politico personale! Poi, se si fa per benino, sono sicura che qualche copia la venderà...”. E, in effetti, non mancavano le persone che arrivavano in negozio, sia ragazzi sia adulti, e cercavano un fumetto che parlasse della guerra, della guerra che avevano fatto i nostri nonni, della lotta al fascismo e al nazismo, della nascita della Repubblica...

Così, tra una chiacchiera e l’altra, l’idea lanciata dalla libraia è stata raccolta dallo storico e dall’autore di fumetti: un giorno, di fronte a un piatto di zuppa toscana fredda ghiacciata, seduti a un tavolino all’aperto ma al riparo dalla pioggia di aprile, riscaldati da un buon vino rosso, si sono messi a discutere. Poi hanno trovato un editore entusiasta... (Gallo, Tuono Pettinato 2015, 109).

Con queste righe si chiude il volume *Bandierine. Tutta una storia di Resistenze*, a cura di chi scrive e di Tuono Pettinato, nome d’arte di Andrea Paggiaro. Il libro è stato pubblicato nel 2015, dopo tre anni di lavorazione, giusto in tempo per la celebrazione dei sessanta anni della Liberazione (25 aprile 1945-25 aprile 2015). Non è stato un percorso semplice, ma per me – studioso di storia che non aveva mai conosciuto il mondo del fumetto, se non da appassionato lettore – è stata un’esperienza molto stimolante: queste pagine cercano di spiegare il perché.

Stefano Gallo, National Research Council, Italy, stogallo@gmail.com, 0000-0003-4114-5866

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Stefano Gallo, *Quando un ‘Tuono’ colpisce uno storico: come può nascere un fumetto sulla Resistenza*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6.18, in Luca Bravi, Chiara Martinelli, Stefano Oliviero (edited by), *Raccontare la Resistenza a scuola. Esperienze e riflessioni*, pp. 135-146, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-650-6, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6

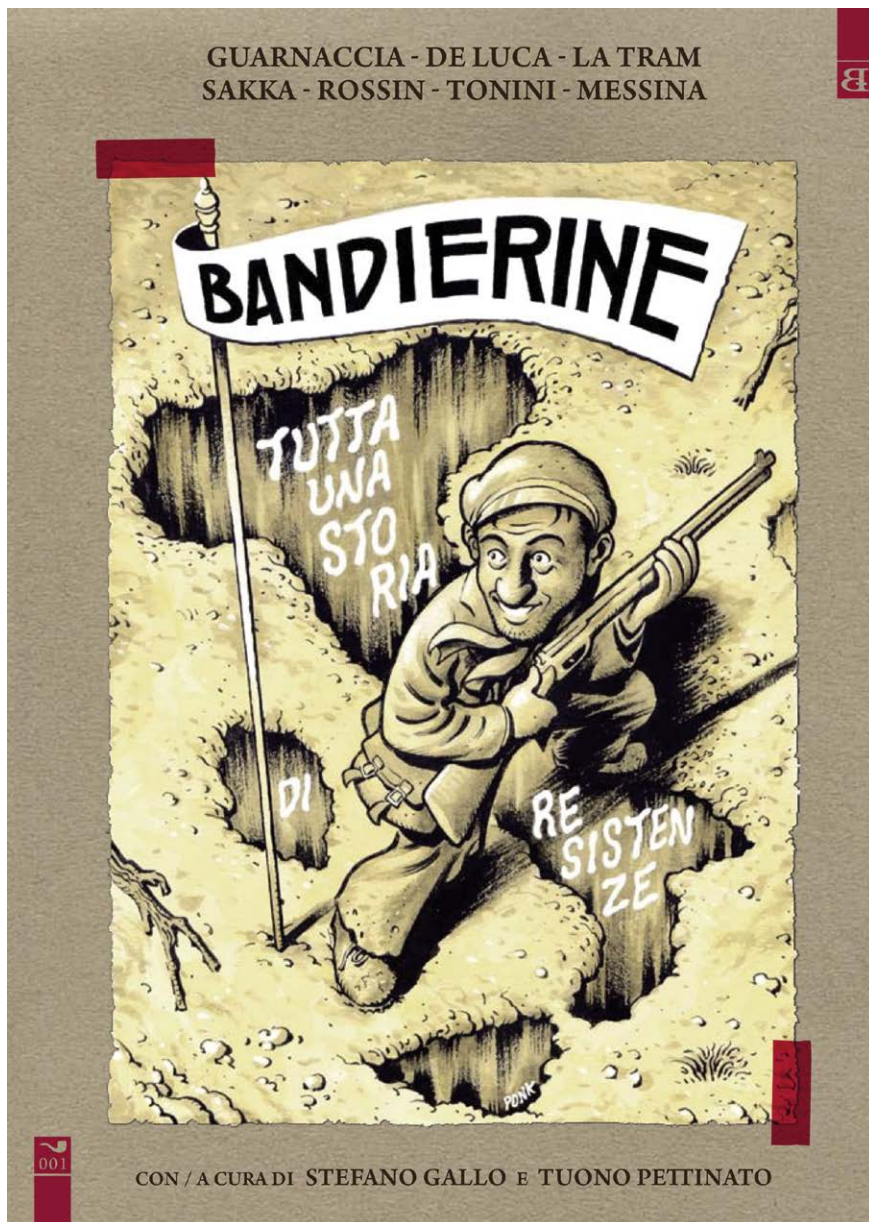


Figura 1 – La prima di copertina del volume *Bandierine*.

Nel 2012 Tuono Pettinato aveva già affrontato il fumetto storico. Anzi, si può dire che è stato proprio con il fumetto storico che aveva raggiunto il successo presso il grande pubblico: *Garibaldi. Resoconto veritiero delle sue valorose imprese, ad uso delle giovani menti* è uscito nel 2010 per Rizzoli-Lizard, in vista del 150° Anniversa-

rio dell'Unità d'Italia, ed è stato un best seller, con un grande riscontro in termini di presentazioni e recensioni. In quel libro si affrontava la figura di Garibaldi attraverso due strategie: da una parte si portavano in evidenza alcune sue caratteristiche personali riscontrate dalla produzione storiografica, dall'altra si giocava con il mito e la popolarità della figura di Garibaldi (emblematico a proposito il capitolo intitolato "Garabaldo faffarata", dalla nota filastrocca che tutti i bambini continuano a cantare cambiando la vocale ad ogni passaggio). Entrambe queste strategie avevano come obiettivo la 'desacralizzazione' di un personaggio alla base del processo di Unità d'Italia e quindi della nascita effettiva dello stato-nazione italiano, mettendo in risalto dei tratti poco eroici e più caricaturali, ma sempre fondati su una lettura e una reinterpretazione degli studi storici su Garibaldi.

Per fare questo, a detta dello stesso Tuono Pettinato, era stata imprescindibile su tutte la lettura della classica biografia a opera di Denis Mack Smith. Con lo stile e l'humour tipico delle biografie anglosassoni, lo storico britannico apriva il suo studio con queste parole: «Con tutti i suoi difetti, Giuseppe Garibaldi ha un suo posto ben fermo fra i grandi uomini del secolo decimonono» (Mack Smith 1959, 15)¹. L'autore pisano raccontava così in un'intervista il rapporto con questo libro:

dallo studio di Denis Mack Smith [...] emerge un Garibaldi sempre animato da buone intenzioni ma non molto lungimirante, un uomo che si getta a corpo morto in situazioni più grandi di lui. Un atteggiamento che io, poi, ho esasperato nel mio lavoro. Diciamo che, al di là della deformazione comica, la situazione reale era un po' meno nobile rispetto all'agiografia risorgimentale tramandata intorno alle gesta del personaggio (Soscia 2010).

Decostruire un ritratto oleografico attraverso lo studio e l'umorismo, per avvicinare ai lettori la persona e non il personaggio: questa una delle chiavi di lettura del fumetto *Garibaldi*. Date queste premesse, Tuono era la persona ideale per costruire insieme un racconto a disegni sulla Resistenza. La produzione fumettistica sulla guerra di Liberazione, in realtà non molto numerosa, soffriva di tutto il peso retorico della monumentalizzazione fatta intorno alla figura del partigiano. Se la storiografia era riuscita a sfuggire alla celebrazione mummificata della Resistenza grazie al confronto serrato con la documentazione archivistica e le testimonianze, l'espressione artistica del fumetto invece rimaneva per lo più ingessata dentro formule stereotipate che non aiutavano certo a scatenare la fantasia e la passione dei lettori. Il primo fumetto a larga diffusione che si collocava sulla nostra linea di pensiero, *L'inverno di Diego. Le quattro stagioni della Resistenza* di Roberto Baldazzini, sarebbe uscito l'anno successivo, nel 2013, a conferma che stavamo percorrendo una strada che raccoglieva anche gli sforzi di altri autori².

¹ Il libro di Mack Smith è stato ripubblicato in seguito con la stessa traduzione da Laterza e poi da Mondadori, dando grande diffusione al suo lavoro.

² Pubblicato dalla casa editrice The Box-Fandango, il volume riportava una postfazione di Claudio Silingardi, allora direttore dell'Istituto per la storia della Resistenza e della società contemporanea in provincia di Modena e direttore generale dell'Istituto nazionale Ferruccio Parri di Milano.

Nel 2013 sarebbe iniziato il ciclo di celebrazioni del settantennale della nascita della Resistenza (1943-2013) e della Liberazione (1945-2015). Quindi anche commercialmente poteva essere opportuno proporre un prodotto originale sull'argomento. In Francia il centenario della Grande Guerra, che sarebbe stato inaugurato nel 2014, era stato preparato da tempo con una produzione impressionante di fumetti che stavano invadendo le librerie d'Oltralpe: a dimostrazione che le 'nuvole parlanti' sono una forma nobile e alta di narrazione, capace di veicolare i contenuti più importanti e impegnativi per la comprensione del passato di un paese.

I presupposti c'erano tutti. Bisognava solo capire come dare concretezza al progetto. Un esempio di rapporto virtuoso tra fumetto e storia era rappresentato in quegli anni da *Volto Nascosto*, miniserie edita tra 2007 e 2008 dalla storica casa editrice Bonelli per la penna di Gianfranco Manfredi, ambientata nel Corno d'Africa occupato dagli italiani alla fine dell'Ottocento: storie avventurose e godibili, come nella tradizione di Tex Willer, ma storicamente solide e ben documentate. Nella terza pagina di ogni fascicolo l'autore proponeva sempre ai lettori un resoconto degli studi affrontati per costruire la storia, rispondeva alle loro domande e dava indicazioni per ulteriori approfondimenti.

Un'altra pietra di confronto era la *Storia d'Italia a fumetti* di Enzo Biagi, pubblicata tra il 1978 e il 1986 sull'esempio della *Histoire de France en bandes dessinées*, con cui eravamo cresciuti sia io che Tuono. Storie disegnate dai migliori autori italiani, che pur riuscendo ad avvincere il lettore con una forte tensione narrativa, presentavano sempre una visione della storia molto tradizionale: moralistica e manichea, da una parte il Bene, dall'altra il Male, incentrata sui grandi personaggi storici.

Con il nostro lavoro invece volevamo allontanarci il più possibile da un'immagine stereotipata del partigiano: non ci interessava rappresentare un eroe-monumento senza macchia e senza paura che porta con sé la Legge, sa perfettamente cosa fare e va avanti senza indugi fino alla vittoria. Volevamo mettere in scena degli anti-eroi, far capire la quotidianità della guerra, immaginare cosa possa significare trovarsi in mezzo a un conflitto enorme e non sapere bene che fare. I nostri protagonisti dovevano essere delle persone che provano a fare qualcosa di utile, forse anche perché non riescono a fare altro. Lo spirito con cui abbiamo iniziato a lavorare al progetto è bene espresso da un testo rivolto ai possibili collaboratori che ci siamo scambiati nell'aprile del 2012 e che riporto qui:

Ci piacerebbe fare un libro d'avventura, rivolto principalmente ai ragazzi tra i 10 e i 14 anni. Sappiamo che una storia che piace a un ragazzo di quell'età, probabilmente riesce anche a incantare un seriosissimo professore di fisica nucleare o un magazziniere di Bartolini. Quindi pensiamo innanzitutto a quel target.

Abbiamo pensato a un numero limitato di storie (6-7, forse 8), illustrate da autori diversi, provenienti da non troppo lontano: ci piaceva l'idea del fumetto a km 0, non per localismo o "chiusura in periferia", ma per l'esigenza di mettere insieme le energie e le risorse che sappiamo essere molte nel territorio dove viviamo. Chissà che incontrandosi e rincontrandosi, non ne venga fuori anche altro...

Abbiamo anche pensato alla Resistenza come a un periodo della nostra storia che troppo spesso è rimasto pietrificato in un monumento alla "Memoria di ciò che

avremmo voluto fosse stata”. Gli anni tra il 1943 e il 1945 sono tra i più vitali e complessi della storia italiana recente, pieni di passioni, rischi e avventure, non tutti facilmente incasellabili in facili categorie: non ci sembra giusto ridurre tutto questo a dei santini agiografici, o peggio farne occasione per cercare facili scandalismi. Esiste già una miniera di materiale utile per fabbricare le storie che ci interessa raccontare: è la letteratura e la memorialistica resistenziale, quella più fresca e viva (es: Fenoglio, Meneghello, Revelli), ma anche la storiografia, che soprattutto negli ultimi anni è riuscita a raccontare degli episodi di grande interesse, in maniera aperta e problematica (es: Pavone, Peli, Capogreco). Un’idea potrebbe essere quella di alternare un episodio reale della Resistenza con un episodio di finzione, che riprenda lo stile di uno degli autori citati: il ventaglio di storie dovrebbe coprire tutta la Penisola, dal Meridione al Trentino, mostrando la varietà di approcci e di figure che popolarono la Resistenza italiana, senza limitarsi all’immagine iconografica del “partigiano maschio che affronta il nemico a petto alzato, con il fucile in mano”. Immagine che può anche rispondere al vero, ma non dobbiamo dimenticare che ci furono anche i contadini, le donne, i militari, gli sbandati, i disperati, i contrabbandieri, i doppiogiochisti... La lotta partigiana non può essere “depurata” da questi personaggi, possibili ingredienti per una storia d’avventura (Gallo 2012).

Queste osservazioni nascevano in effetti dalla constatazione che la storiografia sulla Resistenza aveva appena completato un fondamentale allargamento dei suoi orizzonti. La Seconda guerra mondiale era stata una guerra totale, con il coinvolgimento di tutta la popolazione sia nella costruzione delle risorse belliche attraverso la mobilitazione che soprattutto nel loro impiego: i bombardamenti sulle città e le stragi di persone inermi furono i tratti più atroci di questa «guerra ai civili» (Battini, e Pezzino 1997), oltre alle deportazioni, agli sfollamenti, alla miseria e alla fame. A partire da queste riflessioni, la storiografia italiana ha lavorato molto sul concetto di ‘Resistenza civile’ introdotto dal sociologo francese Jacques Sémelin alla fine degli anni Ottanta, quella Resistenza di coloro che «senz’armi» si opposero con determinazione ed efficacia al nazismo e al fascismo (Sémelin 1993). Intendere il concetto di Resistenza quindi come ventaglio allargato di pratiche di disobbedienza, di autorganizzazione, di boicottaggio e sabotaggio della macchina organizzativa bellica degli occupanti nazisti e dei loro alleati italiani, comportava un ampliamento delle tipologie dei suoi protagonisti: le donne che ressero le reti di sussistenza nelle «belle città date al nemico», i bambini che riuscivano a muoversi con più agilità nella gabbia dei controlli e dei divieti, i militari che dissero di no all’ingiunzione nazista a collaborare, il basso clero che prestò soccorso a ebrei e partigiani (Bravo, e Bruzzone 1995).

La varietà dei personaggi che volevamo mettere in scena ci ha portato a immaginare un albo composto da più storie, ognuna affidata a un autore diverso. Il percorso pratico di lavoro sarebbe stato esattamente quello che ci eravamo immaginati all’inizio:

Troviamo una rosa di disegnatori che ci piace, proviamo a individuare per ogni stile illustrativo e narrativo una possibile storia e proponiamogli il progetto. Dopo di che capiamo come costruire la storia, a seconda dei disegnatori ci sarà

chi preferisce avere una sceneggiatura definita, chi vorrà creare la sua storia a partire dal soggetto. Intanto studiamo gli aspetti economici della questione: abbiamo la disponibilità di un editore locale, facciamo un piano finanziario per un albo dallo spessore di un centinaio di pagine, per capire anche come rapportarci con gli autori (Gallo 2012).

A partire da queste suggestioni abbiamo cercato dei soggetti tratti dalla storia e dalla letteratura, che proponessero delle figure umane, vicine, familiari, che ci consentissero di rappresentare le contraddizioni della guerra senza retorica. La prima scaletta dei capitoli del libro è stata questa:

- 1) Federico Chabod a Milano;
- 2) Le 5 giornate di Napoli e il Meridione;
- 3) La nascita della Resistenza a Roma;
- 4) Don Roberto Angeli: una rete di sostegno per sbandati e ebrei in Toscana;
- 5) L'esperienza delle donne: la ribellione di Piazza delle Erbe a Carrara;
- 6) Revelli, Meneghello e Fenoglio: la Resistenza armata nel Nord-ovest;
- 7) Facio e i fratelli Cervi: la Resistenza comunista tra Emilia, Liguria e Toscana.

Questo primo canovaccio ci è servito per iniziare ad associare ogni soggetto con un autore diverso, avviare le collaborazioni, iniziare a ragionare dei contenuti storici e del tipo di effetto che ci saremmo aspettati direttamente con gli autori che avevano accettato di lavorare al progetto. Come storico, ho costruito delle rapide schede di riferimento per ogni episodio, dando anche dei suggerimenti di libri e film che avrebbero potuto aiutare il processo creativo.

Riporto di seguito le informazioni fornite agli autori coinvolti nell'estate del 2012. Alcune di queste schede contenevano già indicazioni precise, altre appena suggestioni di 'ingresso' per storie tutte da creare. La prima storia era stata pensata per lo stesso Tuono Pettinato, che ha accettato di buon grado l'invito³, le altre rimanevano in cerca di autore.

1) *Invasioni d'Italia* [...]

- La storia si ambienta a Milano, tra il gennaio e l'aprile 1944. Gli Alleati stanno risalendo il Meridione, l'8 settembre 1943 il governo Badoglio ha annunciato l'armistizio; al Centro-Nord si è formata la Repubblica Sociale, ma il vero potere è in mano alle armate tedesche che occupano questa parte d'Italia. Sono loro che hanno liberato Mussolini (fatto arrestare dal Re il 25 luglio) e lo hanno rimesso al potere, sono loro che consentono al fascismo di riorganizzarsi per appoggiare e continuare la guerra al loro fianco. Considerano tuttavia gli italiani come traditori.
- Milano è devastata dai bombardamenti alleati, parte della popolazione è sfollata, ma la vita continua. All'Università si svolgono i corsi di storia moderna: Federico Chabod, storico quarantenne (era nato nel 1901), intellettuale affermato, redattore dell'Enciclopedia Italiana e collaboratore di Gioacchino Volpe, tiene un corso sull'idea di Europa e di nazione sul lungo periodo, dal

³ «Il parallelo di Chabod/Mores su nazisti in Italia e invasioni barbariche vorrei appaltarmelo io, mi piace un sacco» (Tuono Pettinato 2012, 1).

mondo antico al 1800. Chabod si sposta tra Valsavarenche, in Val d'Aosta, luogo di origine, e il capoluogo lombardo.

- Immaginiamo quindi che sia avvenuta in questo frangente la definitiva maturazione della scelta di impegno antifascista di Chabod: se prima del dicembre 1943 Chabod era sempre stato attento a non 'compromettersi' con ambienti non allineati pur mantenendo una alta autonomia intellettuale (era pur sempre allievo di Salvemini), alla fine del corso, con il nome di battaglia di Lazzaro (simbolo di rinascita?), Chabod si arruola nella banda Crétier, formazione azionista di Valsavarenche comandata dal cugino.
- Collochiamo quindi il nostro intellettuale con la valigetta che si sposta per le vie di Milano, città dalla grande storia e importanza, ora sfigurata dalle bombe e occupata dalle truppe tedesche. Questo porta il nostro penseroso e spigoloso storico (lo immagino un po' come il Wittgenstein di *Logicomix*), abituato a stemperare la realtà quotidiana nei grandi quadri storici, a immaginare paralleli tra le invasioni barbariche e l'attualità, a controbilanciare lo squilibrio delle forze in campo (barbarie/civiltà) con il ruolo della cultura come guida per fare le scelte giuste in frangenti così difficili. Possibili espedienti narrativi (il dialogo con gli studenti, i particolari della vita quotidiana, episodi di azioni gappiste o rappresaglie tedesche, carri armati tedeschi che tagliano la strada) forniscono elementi per ritornare sul nodo del bisogno di un ordine morale più alto e inclusivo, che possa porre le basi per un futuro democratico.
- La storia si potrebbe concludere con Chabod che si lascia alle spalle la città e sale in montagna, scena che simbolicamente apre al resto del libro.
- Riferimenti:
 - Un romanzo: Elio Vittorini. 1945. *Uomini e no*. Milano: Mondadori.
 - Un film: Marco Tullio Giordana. 1980. *Notti e nebbie*.
 - Un saggio: Francesco Mores. 2011. *Invasioni d'Italia. La prima età longobarda nella storia e nella storiografia*. Pisa: Edizioni della Normale.



Figura 2 – Un disegno di Tuono Pettinato.

2) *Le giornate di Napoli* [...]

- La storia si ambienta nella Napoli occupata dai tedeschi, tra il 27 e il 30 settembre 1943. Gli Alleati sono sbarcati dai primi di luglio in Sicilia e stanno cercando di risalire il Meridione: i primi di settembre è iniziata l'occupazione dell'Italia continentale; il 9 settembre 1943, giorno successivo l'annuncio dell'armistizio, le truppe alleate sono sbarcate a Salerno. Verso la fine del mese si sente imminente l'arrivo delle armate angloamericane; i tedeschi non hanno intenzione di difendere Napoli, scelgono di attestarsi su difese naturali migliori (Linea Gustav: Cassino), ma vogliono rallentare l'avanzata nemica.
- Anche Napoli è una città devastata dai bombardamenti, che hanno colpito soprattutto il porto e la zona industriale, ma anche le abitazioni. Una città paralizzata e impaurita, gli uomini vengono rastrellati dai tedeschi per il servizio obbligatorio di lavoro. La fame, la miseria, il dolore della guerra, il continuo rinchiudersi nei rifugi quando suona l'allarme aereo, dove le donne passano il tempo sferruzzando e i bambini inventano giochi in spazi ristretti.
- Qui la storia potrebbe assumere il punto di vista di una bambina, e contemplare due differenti momenti: il primo si svolge tra i vicoli, i bassi e i rifugi, con cui si introduce il contesto attraverso gli occhi dell'infanzia per cui tutto è gioco, che trasfigura i problemi della fame, del mercato nero, dei pidocchi, dei saccheggi, della guerra; il secondo invece riguarda l'insurrezione della fine di settembre 1943, le giornate di Napoli, in cui la bambina può avere anche un ruolo attivo.
- Contro i tedeschi, colpevoli di troppe vessazioni, nel quartiere Vomero, il 27 settembre 1943 si scatena una battaglia popolare, fatta di solidarietà di quartiere, barricate in ogni strada, protagonismo degli scugnizzi; dopo 4 giorni i tedeschi sono costretti a lasciare la città; il 1° ottobre le truppe alleate entrano in una Napoli già liberata. Quello che nella prima storia è un percorso individuale e intellettuale diventa qui un episodio corale, collettivo e 'sanguigno'. In particolare il legame tra le due storie è importante: la seconda serve da contraltare concreto e vivo all'atmosfera rarefatta e teorica del primo.
- Non solo. Se il primo episodio era un episodio di un percorso morale limpido, qui si potrebbe mettere in scena l'ambiguità e la complessità. La fine, dopo la liberazione, non è in realtà una fine: il 7 ottobre 1943 una mina lasciata dai tedeschi alle poste centrali uccide 30 persone, i bombardamenti sulla città proseguono, stavolta dagli aerei nazisti (in particolare quella del marzo 1944, con oltre 300 morti): la guerra continua, anche se la fame è minore grazie all'affluire delle truppe alleate nel porto di Napoli.
- Riferimenti:
- Un romanzo: Erri De Luca. 2009. *Il giorno prima della felicità*. Città: editore. (ambientato negli anni '50 ma ricollegandosi al significato delle quattro giornate)
- Un film: Nanni Loy. 1962. *Le Quattro giornate di Napoli*.
- Un saggio: Gabriella Gribaudi. 2005. *Guerra totale. Tra bombe alleate e violenze naziste. Napoli e il fronte meridionale 1940-1944*. Torino: Bollati Boringhieri.

3) *Il Nonnino* [...]

- La storia si svolge *on the road*, tra la Toscana e il Lazio: in particolare tra le campagne e montagne toscane, le città di Livorno, Firenze e Roma. Il periodo è tra l'ottobre 1943 e il maggio 1944; l'Italia centrale è sotto l'occupazione tedesca, mentre gli Alleati stanno avanzando: Roma è 'città aperta', per modo di dire, la capitale verrà liberata solo il 4 giugno 1944. Il protagonista è Emilio Angeli, detto 'il Nonnino'. L'idea è quella di partire da un personaggio singolo per parlare di varie cose: i primi atti della Resistenza a Roma (l'attentato di via Rasella, marzo 1944), la persecuzione contro gli ebrei, il caos in cui versava l'Italia a ridosso del fronte.
- La storia del Nonnino è molto complessa: Angeli infatti era l'anello centrale di una rete di sostegno per sbandati e ebrei che si era creata ad opera di ambienti azionisti ed ecclesiastici (il figlio del nonnino era un prete di Livorno). Si spostava continuamente da vari centri della Toscana fino a Roma, dove il contatto era la marchesa Marta Benzoni, vicina agli ambienti del Vaticano: qui l'organizzazione, che si occupava di «attività di assistenza e occultamento di israeliti, perseguitati politici e prigionieri alleati», godeva della fiducia di alcuni ambasciatori, interessati ad aiutare i soldati connazionali scampati alla prigionia tedesca. Il Nonnino dunque porta messaggi dai soldati a Roma e soldi da Roma ai soldati, circa 1500-1600, «sprovvisti di tutto, dal vestiario ai viveri»; l'aiuto va anche alle famiglie ebraiche nascoste. Il Nonnino collabora anche con il Comando Clandestino Militare a Roma, a cui riferisce informazioni militari avute dai prigionieri. Nell'aprile 1944, quindi, riesce a portare ai militari italiani un dossier sui sistemi di difesa che i tedeschi stavano approntando sulla Linea Gotica e sulla costa. Qualcuno tradisce: il 10 maggio, appena fuori Roma, viene arrestato. Era scattata una vasta operazione per colpire l'organizzazione in cui cadde tra gli altri il figlio di Emilio, deportato a Mathausen. Il Nonnino invece riuscì a salvarsi durante la fuga dei tedeschi da Roma, il 4 giugno 1944.
- Non è necessario raccontare per filo e per segno la storia del Nonnino: basta utilizzare bene la sua figura, un 'omino' che viaggia per l'Italia facendosi dare passaggi dai camion che portano merci alle città, fingendo di essere un vecchio svampito per non correre guai, con messaggi e informazioni nascoste nella giacca. La furbizia tradizionale paesana è l'arma fondamentale per stare a galla in una società allo sfacelo, con contrabbandieri che lucrano al mercato nero, le osterie a Roma dove girano le voci sulla Resistenza ma in cui ancora ci sono troppi informatori; nell'aprile, poi la scelta di 'alzare il tiro' dopo l'attentato di via Rasella.
- La figura del Nonnino è da tratteggiare bene, un anziano e semplice signore che si gioca la vita in una *spy story* di primo piano, ma sempre con il distacco e il disincanto delle persone semplici. Qui l'atmosfera degli spaghetti-western può andare ai massimi livelli, anche per controbilanciare l'odore di incenso...
- Riferimenti:
- Un saggio: Alessandro Portelli. 1999. *L'ordine è già stato eseguito*. Roma: Donzelli.

- Un film: Sergio Leone. 1971. *Giù la testa*.
- 4) *Piazza delle Erbe* [...]
- La storia si svolge a Carrara, città di cavaatori dalla forte tradizione anarchica, e prende spunto da un episodio specifico. I piani di guerra tedeschi prevedevano lo sfollamento dei centri abitati riempiti da profughi e sfollati che si trovavano in zone strategiche, soprattutto in punti chiave come la striscia di terra costiera tra Toscana e Liguria, dove i tedeschi stavano preparando la difesa sulla Linea Gotica. Il 7 luglio 1944 venne emanato dal Comando tedesco di Carrara un bando che imponeva l'evacuazione della città e il trasferimento di parte della popolazione al di là degli Appennini, in provincia di Parma. La notizia si sparse rapidamente in città: le donne carrarine si raccolsero a Piazza delle Erbe, sede storica del mercato, e al segnale di rovesciare le ceste di frutta e verdura si recarono in massa a protestare contro i tedeschi. Di fronte ai soldati che intimavano di disperdersi, la massa delle donne ebbe la meglio: rimasero in presidio vociante davanti al Comando fino a che l'ordine non fu revocato.
- Temi: lo sfollamento, l'esperienza delle donne, la resistenza non armata.
- Riferimenti:
- Un saggio: Francesca Pelini e Francesco Andreotti. 2005. *Le radici della Resistenza. Donne e guerra, donne in guerra. Carrara, Piazza delle Erbe*. Atti del convegno (Carrara, 7 luglio 2004). Pisa: Edizioni Plus.
- Una video-intervista: Archivi della Resistenza. 2010. "Francesca Rolla, staffetta partigiana e donna della rivolta di Piazza delle Erbe a Carrara." YouTube video. <<http://www.youtube.com/watch?v=-XTpXj05kRU>> 7 dicembre 2010 (2021-12-18).

5) *La Resistenza armata* [...]

Ci sono due case vicine e molto simili, l'una accanto all'altra, abitate da famiglie più o meno della stessa condizione. Una certa mattina da una delle due case esce un giovane, prende la strada dei boschi e sale in montagna, imbraccia l'arma che gli porgono e comincia a sparare contro i guardiani dell'oppressione e dell'ingiustizia, gli alleati di una forza d'occupazione feroce; dall'altra casa, esce un giovane, coetaneo dell'altro, si dirige alla più vicina caserma, indossa la divisa delle Brigate nere e comincia a sparare contro il primo e se lo prende lo appicca ad un albero [...]. Il senso della storia è che al primo dobbiamo quel che non avevamo, cioè quel tanto di libertà e giustizia che i tempi [...] ci hanno garantito; il secondo, se avesse avuto "ragione", ce ne avrebbe ancor più ferocemente privato che in passato [...]. Dietro il milite delle Brigate nere più onesto, più in buona fede, più idealista, c'erano i rastrellamenti, le operazioni di sterminio, le camere di tortura, le deportazioni e l'Olocausto; dietro il partigiano più ignaro, più ladro, più spietato, c'era la lotta per una società pacifica e democratica, ragionevolmente giusta, se non proprio giusta in senso assoluto, ché di queste non ce ne sono (Asor Rosa 2000).

6) *Il mitra* [...] – senza parole

- La guerra è finita: un uomo e una donna salgono sui monti, lui è stato partigiano e vuole tornare per cercare un mitra che ha lasciato in un anfratto del terreno, perso durante una fuga da un feroce rastrellamento fascista. Lo trovano, è un oggetto che non ha più alcun senso: il paesaggio è bellissimo. I due dormono in una tenda la mattina dopo bevono il latte in una malga. Luigi Meneghello, *I piccoli maestri*, 1964.

Come potrà constatare chi vorrà prendere in mano il libro e leggerlo, i risultati finali sono ancora più articolati di questo prima schema. Insieme a Tuono abbiamo discusso una prima volta le singole tracce, poi una seconda insieme agli autori, lasciando libero spazio di creatività a chi voleva andare avanti da solo nella realizzazione e seguendo invece più da vicino chi aveva bisogno di un supporto. Sia nella scelta degli autori che soprattutto in questa fase di aiuto, il lavoro è stato svolto fundamentalmente da Tuono: secondo le parole dell'editore, è stata la «infaticabile “spalla” di ogni autore, a volte comprimario, a volte defilato, pronto a correre in soccorso a chi si sentiva bloccato da un passaggio, da un mancato abbrivio» (Settis Frugoni 2021).

Alcune storie si sono poi aggiunte strada facendo, altre sono state riviste radicalmente. Francesco Guarnaccia, all'epoca appena maggiorenne all'ultimo anno di liceo, ha inventato una storia-cornice che ancora oggi, rileggendola, mi commuove. Ma anche gli altri autori, Lorenza De Luca, Margherita Tramutoli (La Tram), Roberta Sacchi (Sakka), Fabio Ramiro Rossin, Emanuele Tonini ed Emanuele Messina hanno fornito delle prove di grande estro: la fortuna è stata quella di riuscire a mettere insieme un gruppo di artisti straordinari, talentuosi e curiosi. Di questo l'unico merito va dato a Tuono Pettinato.

Il titolo del libro merita due ultime parole di spiegazione. La scelta di «bandierine» è legata a un vezzo di Tuono di declinare i termini al diminutivo, in parte per una tendenza idiomatica del parlato pisano, in parte per una passione tutta sua personale a rendere più vicine e avvicinabili le cose. La Resistenza richiama la bandiera italiana, simbolo dei partigiani e dell'ANPI: noi volevamo mettere in scena delle piccole storie per farle leggere ai ragazzi, delle «bandierine» come quelle che i bambini usano per giocare. Il sottotitolo, «tutta una storia di Resistenze», è comprensibile da quanto già detto in precedenza: la storia della Resistenza si può considerare unitaria nella sua complessità, nel poter individuare le cause e gli effetti, ma le resistenze concrete sono state tante e diverse.

Andrea Paggiaro è scomparso prematuramente lo scorso giugno, a soli 44 anni, poco più di un mese dopo l'incontro che mi dà ora l'occasione di scrivere queste pagine. Per fortuna chi è vissuto producendo disegni non scompare mai veramente: le sue creazioni continueranno sempre a far capolino tra le quadrettature della pagina. La vita trasmessa nell'inchiostro dei personaggi di Tuono Pettinato non smetterà mai di scorrere e di suscitare emozioni nei suoi lettori. Rimane il rimpianto della scomparsa di una persona eccezionale, Andrea, sensibile e generosa come poche. Per nostra fortuna ci rimane Tuono, con le sue immortali invenzioni poetiche. Una di queste è stata *Bandierine*.

Riferimenti bibliografici

- Asor Rosa, Alberto. 2000. "Storia e revisionismo: la lezione di Calvino." *La Repubblica*, 13 novembre, 2000.
- Battini, Michele, e Paolo Pezzino. 1997. *Guerra ai civili. Occupazione tedesca e politica del massacro. Toscana 1944*. Venezia: Marsilio.
- Bravo, Anna, e Anna Maria Bruzzone. 1995. *In guerra senza armi. Storie di donne 1940-1945*. Laterza: Roma-Bari.
- Gallo, Stefano, e Tuono Pettinato, a cura di. 2015. *Bandierine. Tutta una storia di Resistenze*. San Giuliano Terme: Barta edizioni.
- Gallo, Stefano. 2012. "Libro." Ricevuta da Silvia Barsotti e Tuono Pettinato, 22 aprile 2012.
- Mack Smith, Denis. 1959. *Garibaldi. Una grande vita in breve*. Milano: Lerici.
- Sémelin Jacques. 1993. *Senz'armi di fronte a Hitler. La Resistenza Civile in Europa 1939-1943*. Milano-Torino: Sonda.
- Settis Frugoni, Andrea. 2021. "Tuono." Ricevuta da Stefano Gallo, 16 ottobre 2021.
- Soscia, Danilo. 2010. "Wu Ming, Altai e il senso della storia." *Pisanotizie* <<https://www.pisanotizie.it/>> (2021-12-18).
- Tuono Pettinato. 2012. "Re: libro." Ricevuta da Stefano Gallo, 23 aprile 2012.

Cartoline: la memoria e la sua forma visiva

Lara Pieri

1. Perché è necessario raccontare la Resistenza

Raccontare la Resistenza è un imperativo. La scuola: il luogo preposto a farlo.

I luoghi 'di cultura' dovrebbero promuovere con forza e determinazione, considerando i valori antifascisti della nostra Costituzione, lo studio della Resistenza nelle sue molteplici sfaccettature. Sperimentare per trasmettere, confrontarsi per educare, dialogare per condividere: raccontare la Resistenza ha una molteplice valenza, non significa solo promuovere lo studio della storia, ma conoscere le origini della nostra Democrazia, della nostra Costituzione, significa conoscere le nostre radici e avere gli strumenti per guardare in maniera critica al presente, significa saper essere Cittadini e saper individuare e combattere tutte quelle organizzazioni neofasciste penetrate oggi in buona parte del tessuto sociale italiano.

Raccontare la Resistenza a scuola significa solo rispettare i valori antifascisti e democratici della nostra Costituzione.

Raccontare la Resistenza a scuola significa raccontare il fascismo, significa porre l'accento su ciò che il fascismo è stato: discriminazione, violenza, sopraffazione, annientamento.

Raccontare la Resistenza significa educare alla partecipazione, dopotutto «libertà è partecipazione» cantava Gaber.

Raccontare la Resistenza significa dare voce all'antifascismo, significa sottolineare i valori della Democrazia, in cui ci riconosciamo, in antitesi ai disvalori del totalitarismo, della soppressione delle più elementari libertà, dell'antipolitica, di tutto ciò che il fascismo è stato.

Lara Pieri, Istitute Valdichiana in Chiusi, Italy, pierilara@icloud.it

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Lara Pieri, *Cartoline: la memoria e la sua forma visiva*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6.19, in Luca Bravi, Chiara Martinelli, Stefano Oliviero (edited by), *Raccontare la Resistenza a scuola. Esperienze e riflessioni*, pp. 147-152, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-650-6, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6

I movimenti neofascisti oggi, come allora è stato per il fascismo, si alimentano su una serie di fake e di leggende che sono relative al ventennio fascista e alla figura del duce che, purtroppo, sono ancora radicate «dite il falso, ditelo molte volte e diventerà una verità comune» sosteneva Goebbels, ministro della propaganda nazista. Nell'Italia di oggi ci sono centinaia di migliaia di persone che condividono compulsivamente fake colossali, inesattezze sul fascismo. Notizie false che, probabilmente, nascono spesso da osservazioni individuali inesatte, da testimonianze imprecise e, sicuramente, dalla distorsione della storia o, peggio ancora, da una mancanza di un'adeguata conoscenza storica. L'errore poi si propaga, si amplifica grazie ai moderni mezzi di comunicazione di massa e ad un substrato di cultura (?) favorevole: paure, odi, pulsioni negative, personalismi, impoverimento del linguaggio, incapacità di considerare il punto di vista altrui, perdita della capacità di comunicare. Grandi stati d'animo collettivi hanno il potere di trasformare in leggenda la distorsione della realtà, raccontare la Resistenza significa riposizionare i tasselli di un puzzle nel loro corretto contesto, significa dotare la società di tutti quegli strumenti necessari a destrutturare fake e inesattezze.

Raccontare la Resistenza è responsabilità civile, un dovere per il ruolo che rivestiamo in qualità di docenti, un obbligo istituzionale.

Dopo tutto quello che è stato il fascismo: una guerra disastrosa, milioni di morti, l'infamia delle leggi razziali, la vergogna dell'occupazione coloniale, una politica interna economicamente fallimentare, una politica estera aggressiva e criminale, un'attitudine culturale liberticida, una sanguinosa e lunga guerra civile; è doveroso chiedersi come sia possibile che oggi ci siano organizzazioni che al fascismo si rifanno.

Dobbiamo fare i conti con un passato che, ad oggi, passato non è: crescono i simboli fascisti sui muri delle città, cresce l'antisemitismo, cresce il sentimento razzista che permea tutti i settori della società e il passare del tempo sembra aver edulcorato il ricordo del periodo più oscuro e violento d'Italia. Cresce la violenza nel linguaggio e nei gesti, cresce la violenza verbale e fisica che non si nasconde più.

Dobbiamo fornirci di tutti quegli strumenti per difenderci dal rigurgito nostalgico di chi guarda a quel periodo con nostalgia.

Raccontare la Resistenza significa dotarsi di un antidoto in grado di destrutturare un'opinione pubblica distorta e scorretta.

Umberto Eco (2018, 22) ricordava che: «Mussolini non aveva nessuna filosofia aveva solo una retorica» così, nella società fluida di oggi, in mancanza di strumenti di analisi corretti, il fascismo assume i connotati di una narrativa pubblica, un racconto mitico di felicità perduta. Raccontare la Resistenza significa dotarsi di tutti quegli strumenti in grado di destrutturare una narrazione scorretta, pericolosa, significa riuscire a destrutturare una colossale *fake*.

2. Cartoline: la memoria e la sua forma visiva

Al centro del processo educativo si trova l'essere umano che, oltre a conoscere, deve saper comprendere gli avvenimenti storici. Affrontare la storia non

significa solo studiarne i fenomeni, implica lo sforzo di comprendere l'animo umano e le modalità con le quali esso ha affrontato le diverse situazioni che si prospettavano.

Il nostro vivere in una società complessa rende necessario un approccio ai saperi e alle conoscenze diverso rispetto al passato, non è essenziale soltanto conoscere ma diventa indispensabile possedere conoscenze durature, competenze, strategie in grado di farci comprendere il mondo in cui viviamo sempre più complesso e in costante sviluppo. L'esperienza dell'apprendere rappresenta il fondamento dell'esperienza scolastica, in questa scelta diventa imprescindibile l'integrazione tra le conoscenze personali e i saperi che diventano efficaci e persistenti solo se vengono proposti in modo che, chi apprende, ne sia coinvolto, ne colga l'importanza per costruire un proprio sé. Fondamentale così diventa l'apprendimento che coinvolge, che rende partecipi, che crea interazione, che spinge a prendere posizioni e a costruire un proprio punto di vista.

“Cartoline” è un progetto che ho conosciuto al centro studi “Yad Vashem” di Gerusalemme nel settembre 2019 quando, insieme ad un gruppo di docenti provenienti da tutta Italia, sono stata in Israele in rappresentanza della Regione Toscana. L'idea di lavorare attraverso delle cartoline, immagini che richiamano alla memoria oggetti di uso quotidiano, qui decontestualizzati, mi ha suggerito un nuovo modo di fare didattica laboratoriale.

Questo modo di fare lezione è coinvolgente, inclusivo, partecipativo e permette la continua interazione tra docenti e studenti. È un percorso che:

- Incuriosisce;
- permette una lezione dinamica;
- stimola la riflessione.

Le azioni promosse hanno l'obiettivo di:

- offrire molteplici chiavi di lettura;
- imparare a contestualizzare;
- offrire un'opportunità di riflessione;
- stimolare il confronto critico con il tema della memoria.

3. Il progetto

Il progetto può essere svolto sia ‘in presenza’ che ‘online’. In classe si chiede agli studenti di disporsi in cerchio al cui interno verranno sparpagliate una serie di ‘cartoline’ rappresentanti immagini diverse, immagini comuni. Si chiede loro di scegliere una cartolina, una sola e pensare a cosa viene loro in mente dall'osservazione di quell'immagine. Se la lezione viene svolta online sarà il docente a proporre di volta in volta agli studenti un'immagine. L'immagine è decontestualizzata e presenta oggetti con cui, quotidianamente, i ragazzi hanno a che fare come ad esempio un bicchiere di latte o un pezzo di pane. A volte è raffigurata un'azione, ad esempio ‘assistere ad una rappresentazione teatrale’ oppure ‘accarezzare un animale’. Sono immagini di oggetti o azioni comuni, legate al nostro quotidiano. Successivamente alla scelta effettuata si chiede agli studenti

di osservare l'immagine e darne una definizione, scrivendo la parola che viene loro in mente. Se la lezione, invece di essere in presenza, viene svolta on line, si potrà utilizzare l'applicazione *Mentimeter* e, associando all'immagine un codice che lo studente dovrà digitare, si potrà indicare la parola scelta.

Solo in un secondo momento il docente rivelerà il significato dell'immagine e la contestualizzerà all'interno del contesto storico che si intende affrontare. Ad esempio il bicchiere di latte rappresenta il totale delle calorie giornaliere, 184, che erano concesse ai prigionieri dei campi di concentramento: 184 cal. al giorno, meno del 7,5% del minimo giornaliero richiesto. Molti dei prigionieri morivano di fame.

L'immagine del teatro, o del militare fascista che accarezza un animale rende consapevoli che molti fascisti erano uomini che amavano l'arte o la musica (uomini appassionati di cultura) o gli animali (da cui emerge una profonda umanizzazione) ma che tutto questo non li ha preservati dal commettere atrocità. Tutto ciò fa riflettere sul fatto che il male non si riconosce da una caratteristica demoniaca di proporzioni gigantesche, il male è in ognuno di noi, e ognuno di noi, nella nostra banalità di cittadini comuni, può incarnarlo. Tutto questo così diventa propedeutico a riflettere sul fatto che le nostre scelte, il libero arbitrio diventano, una responsabilità personale prima, collettiva poi. Contestualizzare quell'immagine, quell'azione, riporta la centralità del ruolo dell'uomo nei grandi processi storici, la sua responsabilità nel processo partecipativo, quanto 'il male' sia perpetrato da persone ordinarie, comuni. Quanto ognuno di noi può finire per 'incarnarlo'. Il fascismo era un sistema politico che si basava su una struttura gerarchica militare: dare/ eseguire ordini. L'ordinarietà dell'eseguire ordini deresponsabilizzava chi le eseguiva. Potevi essere un uomo buono che amava gli animali e nello stesso tempo un delatore che denunciava i vicini di casa ebrei (denunciare un ebreo nell'Italia fascista era il dovere di un cittadino) e li mandava a morire nei campi di sterminio. Questo era fare il proprio dovere nella società fascista. Prendere ordini deresponsabilizza e ti fa essere l'ingranaggio di un processo molto più ampio a cui, spesso, ci si vuole adeguare per non intaccare lo *status quo* delle cose. Si diventa parte del sistema, a volte il sistema stesso, l'elemento che esegue una procedura. Un ingranaggio in mezzo ad altri ingranaggi, la persona che deve eseguire e non pensare. Ecco così che dall'immagine di un soldato fascista che accarezza un gattino si riesce a strutturare un percorso storico che chiama in causa l'uomo, il libero arbitrio, e dimostra come sia fondamentale il senso di responsabilità di ognuno di noi nel prendere parte al processo partecipativo di un paese. Si dimostra inoltre come la Resistenza sia stata l'elemento che ha combattuto quello *status quo* a cui, per comodità, ci si è adeguati; come sia stata l'elemento che ha riportato l'uomo alla sua centralità, anticipando quella condizione che ci chiama in causa, in un sistema democratico, come cittadini e non più sudditi.

4. Conclusioni: "Cartoline", le *soft skills* e le competenze chiave dell'apprendimento permanente

"Cartoline" è un progetto che risponde alla necessità di sviluppare conoscenze e competenze per una vita attiva e partecipata. È un progetto coinvolgente con cui gli studenti, stimolati, chiamati in causa interagiscono, si mettono alla

prova, riflettono e partecipano alla lezione in qualità di soggetti attivi. A partire dall'osservazione e dalla lettura di un'immagine si riflette, si partecipa, si discute. Attraverso lezioni dinamiche e continue riflessioni sollecitate dalle domande-guida che il docente sottopone alla classe, si realizza un processo di crescita costante e continua che permette di realizzare quelle competenze chiave per l'apprendimento permanente così come richiesto dalle nuove direttive europee.

Le *soft skill* sono competenze basilari, o abilità fondamentali, che aiutano gli individui ad adattarsi e ad assumere atteggiamenti positivi in modo da riuscire ad affrontare efficacemente le sfide poste dalla vita.

Tra le otto competenze chiave relative all'apprendimento permanente ci sono:

- la competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare;
- la competenza in materia di cittadinanza;
- la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale.

La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare consiste nella capacità di riflettere su se stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento. Essa si articola in:

- conoscenze (strategie di apprendimento, lettura, analisi e interpretazione sulle esigenze personali di sviluppo e di formazione);
- abilità (individuare e gestire le situazioni di complessità, riflettere criticamente sulle diverse informazioni, gestire una comunicazione in modo costruttivo, organizzare il proprio apprendimento, comunicare, collaborare, negoziare, accettare e confrontarsi con prospettive differenti, creare fiducia ed essere empatici);
- in atteggiamenti (essere predisposti ad apprendere per tutta la vita, essere attenti alla propria integrità, avere rispetto per le diversità, cogliere i pregi e difetti e corredarsi culturalmente per superarli).

La competenza in materia di cittadinanza si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità. Essa si articola in:

- conoscenze (concetti e funzioni principali di individui, gruppi, organizzazioni sociali e politiche, fondamentali avvenimenti, relativi alla dimensione regionale, nazionale, europea e internazionale, principali movimenti sociali, sindacali e politici);
- abilità (predisporre al pensiero critico, saper affrontare e risolvere i problemi, sviluppare gli argomenti, relativi agli interessi sociali, essere attenti al tema della società democratica, impiegare criticamente e in modo costruttivo i mezzi di comunicazione, trasformandoli in utili strumenti per vivificare la democrazia);
- in atteggiamenti (accogliere e fare fronte ai temi della diversità sociale e culturale, della parità e della sostenibilità ambientale, sostenere i valori della pa-

ce e della non violenza, essere attenti alla privacy e superare i pregiudizi per diventare tutti cittadini attivi e partecipi).

La competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale implica la comprensione e il rispetto di come le idee e i significati vengono espressi creativamente e comunicati in diverse culture e tramite tutta una serie di arti e altre forme culturali. Essa si articola in:

- conoscenze (culture ed espressioni culturali, regionali, nazionali, europee e internazionali, patrimonio artistico e culturale, tradizioni, diverse forme di comunicazione, diverse forme artistiche come teatro, musica, architettura e forme ibride);
- abilità (esprimere, analizzare e interpretare idee, emozioni, esperienze delle diverse forme artistiche, riconoscere e realizzare le opportunità di valorizzazione personale, sociale e commerciale con le arti e forme culturali, espresse individualmente o collettivamente);
- atteggiamenti (avere rispetto verso le diverse manifestazioni culturali, attestare apertura e rispettare le diverse espressioni a livello artistico e culturale, avere un orientamento etico e responsabile nei confronti della titolarità culturale e artistica, avere apertura per l'immaginazione e la creatività, essere disponibili a partecipare alle manifestazioni culturali, a livello individuale o collettivo).

“Cartoline” permette, attraverso il dinamismo delle lezioni e l'interazione degli studenti, soggetti attivi del percorso formativo, continue riflessioni in un percorso partecipato di vera politica democratica.

Riferimenti bibliografici

Eco, Umberto. 2018. *Il fascismo eterno*. Milano: La nave di Teseo.

Il memoriale italiano di Auschwitz come occasione di formazione professionale

Andrea Burzi

L'attività didattica sul memoriale italiano di Auschwitz con una classe quarta dell'istituto professionale alberghiero "Aurelio Saffi" di Firenze oggetto di questo intervento rappresenta in realtà un progetto incompiuto. Infatti, con il lockdown della primavera 2020, non è stato più possibile recarsi nel museo del memoriale e di conseguenza è stato necessario interrompere le attività previste dal progetto che andiamo a presentare. È auspicabile che il progetto possa essere ripreso in futuro, anche se con classi diverse in quanto la classe quarta con la quale abbiamo lavorato è diventata una quinta nell'anno scolastico 2020/21 e ha concluso la scuola con gli esami di Stato.

Lavorare a scuola con e nel memoriale significa affrontare un'opera d'arte con caratteristiche particolari, all'avanguardia per il periodo in cui è stata progettata e realizzata. Non un'opera da osservare dall'esterno (come un quadro) o a cui girare intorno (come una scultura), ma un'installazione. In essa le immagini ed i colori (sulla spirale di tessuto che si snoda per tutto il percorso) si accompagnano alla musica di Luigi Nono e ad effetti di luce e spazio specificatamente pensati. Si tratta di uno spazio percorso da una passerella in legno (che evoca i binari che portavano ad Auschwitz) nel quale si entra e si cammina, sviluppando un'esperienza che mette in gioco diversi linguaggi e mezzi espressivi. Dunque non un'opera d'arte da osservare, ma uno spazio multimediale da percorrere, che nelle intenzioni degli autori vuole creare un'atmosfera da incubo, uno spazio unitario, ossessivo, scandito da zone di luce e di ombra che si alternano equidistanti fra loro, e che rinvia continuamente, attraverso le finestre che lo punteggiano, alla visione altrettanto ossessiva degli altri blocchi del campo di sterminio.

Andrea Burzi, IPSEOA "Saffi", Italy, andrea.burzi.1960@gmail.com

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Andrea Burzi, *Il memoriale italiano di Auschwitz come occasione di formazione professionale*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6.20, in Luca Bravi, Chiara Martinelli, Stefano Oliviero (edited by), *Raccontare la Resistenza a scuola. Esperienze e riflessioni*, pp. 153-158, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-650-6, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6

Lo spazio nel quale l'opera è inserita a Firenze riproduce il volume del blocco del campo di sterminio di Auschwitz 1 per il quale è stata pensata. Al primo piano dell'area espositiva EX3 di Firenze è stato infatti costruito, al fine di accogliere il memoriale, un ulteriore edificio che riproduce esattamente l'interno del Blocco 21 di Auschwitz, finanche nelle finestre che corrispondono alle fasce vuote della spirale di tessuto e attraverso le quali, come detto, si vedevano gli altri blocchi del campo, le cui immagini venivano così a intervallare e scandire quelle del memoriale. Quest'ultimo effetto non è ovviamente possibile a Firenze, dove dalle finestre si vedono per ora le pareti interne del più grande edificio EX3. Com'è facilmente comprensibile, il problema di come risolvere la visuale dalle finestre è una delle questioni aperte nel progetto di sistemazione definitiva del museo. Entrandovi e percorrendo il memoriale sperimentiamo quindi i vari codici di comunicazione e la molteplicità di esperienze sensoriali e di stimoli culturali pensati dai progettisti. Gli studenti di oggi sono immersi nella multimedialità e costantemente sollecitati da suoni e immagini in rapida successione. È interessante vedere insieme a loro che negli anni Settanta del Novecento era stata pensata un'installazione che in qualche modo anticipava questa esperienza multimediale oggi abituale e cercare di capire con loro se e in quale misura l'effetto voluto dai progettisti sia efficace ancora oggi.

Un altro aspetto interessante del memoriale, già sottolineato da Luca Bravi, è il fatto che nell'opera viene presentata l'articolazione della persecuzione nazifascista e della lotta contro di essa (la Resistenza, le stragi, la Shoah, la deportazione politica, la liberazione), con una unitarietà di visione non comune, né al tempo della progettazione del memoriale né oggi. Rispetto all'epoca di realizzazione del memoriale, l'interesse si è infatti spostato dalla memoria politica della Resistenza e dal tema dell'internamento politico (aspetti esaltati negli anni Sessanta e Settanta) verso la memoria delle vittime della Shoah e dei campi di sterminio nei quali si è consumata. Il memoriale svolge una sintesi di questi diversi aspetti, consentendone una trattazione unitaria ed evitando la riduzione degli effetti del nazismo alla sola Shoah, che finisce per negarne la storicizzazione risultando quindi scarsamente formativa (Bravi 2014, 25). Inoltre, la complessità storica delle vicende in esame è ben rappresentata, almeno per quanto riguarda l'Italia, dalla mostra di proprietà dell'ANED provvisoriamente installata al piano terra dell'edificio, in attesa della definitiva sistemazione prevista dalla seconda fase del progetto, che costituisce quindi una buona introduzione alla visita.

C'è poi la storia dell'opera d'arte in quanto tale: un'opera ideata e progettata nella seconda metà degli anni Settanta, inaugurata e aperta al pubblico nel 1980 che, ad un certo punto, un paese dell'Est Europa, la Polonia, non vuole più. Il motivo ufficiale di questo rifiuto è il fatto che è cambiato il regolamento del museo di Auschwitz che adesso prevede una netta e chiara separazione fra la parte storico-documentaria-didattica e quella artistica di ogni padiglione (esattamente il contrario del concetto alla base del memoriale), ma credo si possa dire tranquillamente che il motivo sostanziale di tale rifiuto è stato il cambiamento di regime in Polonia, con i governi post sovietici che non accettano di vedere sottolineato il contributo socialista e comunista alla liberazione dal nazifascismo e quindi non accettano di vedere la falce e martello come simbolo eminente nelle manifesta-

zioni antifasciste, simbolo che compare invece nelle immagini del memoriale. Anche questo aspetto, ovviamente riconducibile alla specificità della vicenda dei paesi dell'Europa dell'Est nella seconda metà del Novecento, è meritevole di essere presentato agli studenti e di diventare oggetto di riflessione e approfondimento. Credo infatti importante affrontare la complessità delle vicende storiche e politiche novecentesche, che tanto differenziano l'Europa occidentale dai paesi del blocco ex sovietico, vicende lontane dagli studenti di oggi e che troppo spesso vengono presentate nei manuali scolastici (specialmente quelli più sintetici per gli istituti tecnici e professionali) in maniera indistinta sotto l'etichetta di 'totalitarismi del Novecento', etichetta talmente generica da rivelarsi controproducente per un approccio minimamente critico a questioni indubbiamente complesse.

Alla luce di queste considerazioni e delle esperienze svolte con gli studenti, penso di poter affermare che la definizione del memoriale come «un percorso freddo e così vecchio da essere incomprensibile» espressa da Giovanni De Luna in un articolo su *La Stampa* del gennaio 2008 (De Luna 2008), quando si discuteva di cosa fare del memoriale che il museo di Auschwitz non voleva più e minacciava di smantellare, sia francamente ingenerosa o quantomeno affrettata.

Abbiamo invece trovato significativa la definizione del memoriale espressa nei documenti dell'ANED (che dell'opera è committente e proprietaria) come di «un luogo di raccoglimento e di ricordo», approccio sicuramente suggestivo, che però richiede un'interpretazione ed un approfondimento tramite gli strumenti della storia. Camminare dentro il memoriale, come camminare all'interno dei fili spinati di Auschwitz, può rappresentare un solido strumento di formazione, ma soltanto se gestito all'interno di un consapevole percorso di «pedagogia della memoria» (Bravi 2014, 26) e quindi di approfondimento storico. Ogni memoria ha bisogno di una mediazione e di un'interpretazione storica per essere contestualizzata e per diventare efficace da un punto di vista formativo e significativa dal punto di vista civile. Senza entrare qui nel tema del complesso rapporto fra storia e memoria, oggetto anche di un ampio e interessante dibattito suscitato da recenti pubblicazioni, penso sia chiaro che un oggetto come il memoriale ha bisogno di essere interpretato e letto alla luce di categorie storiche per essere compreso e vissuto in maniera significativa dai giovani di oggi. È vero quello che diceva Luca Bravi in uno degli interventi che mi hanno preceduto: immagini, ad esempio il volto di Gramsci, che per le generazioni oggi adulte erano immediatamente riconoscibili e quindi riconducibili ad un contesto specifico, non è detto dicano qualcosa ai giovani di oggi (anche se devo dire che, quando Luca ci ha guidati nella visita, diversi studenti hanno riconosciuto almeno alcune immagini). Come ha bisogno di essere interpretato il tema dei colori, costituito dalle grandi macchie di colore che ricoprono la tela e dalla loro successione: la lotta fra il rosso e il nero che corrisponde alla lotta fra antifascismo e fascismo, il giallo che richiama la persecuzione degli ebrei, fino al trionfo finale del bianco e della luce che segna la liberazione. Si tratta di un aspetto suggestivo e di forte impatto del memoriale che potrebbe apparire scontato ma che, visitandolo con i giovani di oggi, ha bisogno quantomeno di essere segnalato.

Grazie all'opportunità costituita dal fatto di avere a Firenze il memoriale, nella mia scuola, che si trova a poche centinaia di metri anche se dall'altra par-

te dell'Arno, abbiamo pensato di utilizzarlo come occasione formativa, anche perché fra i vari indirizzi della scuola c'è quello di Accoglienza Turistica i cui studenti, per quanto indirizzati specificatamente alla carriera d'albergo, con il diploma ottengono anche la qualifica di accompagnatori turistici.

Vado quindi ad illustrare quello che abbiamo fatto e che avremmo voluto completare se non ci fosse stata la pandemia. Insieme alla mia collega Sara Contedini, docente di Laboratorio di Accoglienza Turistica, ci siamo posti la domanda di come lavorare con gli studenti su questa installazione a partire dal fatto specifico di trovarci in una scuola professionale alberghiera. Si è trattato quindi di un lavoro realmente interdisciplinare che doveva fare i conti con studenti che (quando va bene) arrivano nella nostra scuola sulla base di uno specifico interesse professionale verso la cucina, la sala o il turismo e (quando va male) vi arrivano sulla base della scellerata ma ancora persistente abitudine delle scuole medie di indirizzare ai professionali i ragazzi che hanno 'meno voglia di studiare'. Talvolta si tratta anche di studenti che hanno alle spalle ambienti sociali e familiari non ricchissimi di stimoli. Senza voler generalizzare e con le dovute eccezioni, possiamo dire che il progetto è stato rivolto quindi a studenti per i quali l'interesse per la storia ha bisogno di essere motivato, mostrando loro l'importanza e la bellezza della disciplina, e non è un prerequisito esistente al momento dell'inizio degli studi superiori. Per di più in un ordine di scuole nelle quali le recenti riforme (se così si possono definire) hanno ulteriormente contribuito a svilire l'importanza della storia. Basti dire che al biennio le ore di storia sono state portate da due ad una, il che, mi sento di dirlo apertamente, è una cosa vergognosa. Pertanto recuperare questi spazi di lavoro interdisciplinare anche in chiave di recupero del ruolo della storia è una cosa importante. Tanto più in un momento in cui la storia ed il suo aspetto formativo sono oggettivamente in crisi e necessitano di una rivitalizzazione in tutti gli ordini di scuola. In particolare la storia del Novecento, che è quella più direttamente significativa per interpretare il mondo di oggi, si trova a fare i conti con la scomparsa dei testimoni e con l'affievolirsi delle memorie familiari. Se non vogliamo ridurre la storia ad un manuale da memorizzare e ripetere, ma proporla come uno strumento fondamentale per comprendere genesi e cause della realtà presente, possiamo contare fra l'altro sulle vicende delle persone che quella storia hanno vissuto (anche se si tratta di vicende ormai disponibili sotto forma di documenti e sempre più raramente mediante testimonianze dirette) e sui luoghi dove le vicende si sono svolte e che in qualche modo ne conservano le testimonianze. Ecco allora che il memoriale diventa un luogo molto significativo e suscettibile di letture su più livelli: l'installazione progettata negli anni Settanta e la memoria nel nazifascismo da essa trasmessa, la sua presenza nel luogo per il quale è stata progettata cioè il campo di sterminio di Auschwitz, la sua rimozione dovuta ad un rifiuto degli attuali gestori di quel luogo, il senso della sua presenza a Firenze oggi. Sullo sfondo, la memoria e la storia delle tragedie del nazifascismo, ma anche dell'onda vasta e variegata di ribellione ad esso, la Resistenza, culminata nella Liberazione.

Arrivando alla operatività del progetto, abbiamo prima di tutto deciso di visitare il memoriale con gli studenti per capire bene che cosa rappresenta e quali sono i presupposti della sua realizzazione. Naturalmente il prerequisito è stato un

approfondimento in classe sulla storia del fascismo, del nazismo, della Seconda guerra mondiale, della Shoah e della Resistenza. Lavorando con una quarta, abbiamo dovuto anticipare temi che il curriculum prevede di trattare in quinta. Colgo l'occasione per sottolineare che a mio parere è necessario uscire dal vincolo dell'organizzazione dello studio della storia per cui non si arriverebbe a trattare il Novecento fino alla terza media e alla quinta superiore: ci sono temi legati alla storia contemporanea che, per il loro rilievo civile e politico (nel senso alto del termine), devono essere affrontati in tutto il corso di studi, uscendo dalla gabbia del 'programma' ordinato in maniera rigidamente diacronica e guardando ai fenomeni di lungo periodo che culminano nella contemporaneità. Abbiamo quindi fatto una visita accurata e approfondita, grazie alla collaborazione preziosa di Luca Bravi che ci ha fatto da guida. La visita è stata filmata integralmente in modo che poi in classe potessimo riprendere e approfondire eventuali aspetti e punti del memoriale che avessero bisogno di essere chiariti ed elaborati in maniera più specifica. Questo con l'obiettivo che gli studenti stessi, stante la loro vocazione professionale turistica, diventassero poi guide del memoriale per gli altri studenti della scuola e, se possibile, anche di altre scuole fiorentine. Qui il progetto si è interrotto nella sua operatività sul campo perché eravamo a marzo 2020, è arrivato il lockdown, le lezioni si sono trasferite a distanza e non era più possibile accedere al memoriale. Avevamo anche pensato di produrre una visita virtuale, ma non avendo sufficiente materiale a disposizione e lavorando in DAD ciò sarebbe stato davvero di difficile attuazione. Basti pensare infatti che ad oggi non esiste una guida sistematica del memoriale, né a stampa né in formato digitale, e che il materiale iconografico disponibile in rete è reperibile in maniera dispersa e casuale. Non era quindi pensabile, con il materiale e con i mezzi nella nostra disponibilità, di far lavorare gli studenti ad una visita virtuale ragionevolmente completa e sistematica e quindi adeguata al nostro obiettivo.

Devo dire che il progetto, nonostante sia rimasto in sospeso e non abbia potuto affrontare le fasi più operative che avevamo previsto, ha riscosso molto interesse e molta partecipazione da parte degli studenti, dimostrando che quando questi temi vengono presentati in maniera significativa, attiva ed interdisciplinare, la disponibilità a lavorarci da parte degli studenti di un professionale c'è.

Voglio anche sottolineare che questa è stata una fattiva occasione di collaborazione fra scuola e università. Il contributo del prof. Luca Bravi è stato determinante nell'ideazione del progetto, nella sua attuazione ed anche nei rapporti con gli enti locali, consentendoci così un accesso al memoriale al di là della sua normale fruibilità per scuole e cittadinanza.

Il museo del memoriale fa parte dei musei civici del Comune di Firenze, proprietario dell'edificio in cui si trova, che lo gestisce tramite la stessa associazione a cui è affidata la gestione degli altri musei civici fiorentini e questo comporta qualche difficoltà, stante la specificità del memoriale stesso. Spiace inoltre, e questo è apparso incongruo anche agli studenti, che il memoriale, a prescindere dalle obiettive difficoltà dovute alla pandemia, abbia scarsissima visibilità nel panorama culturale e museale fiorentino. L'impegno della Regione Toscana nello smontaggio, trasporto, restauro e ricollocazione del memoriale è stato davvero notevole nonché risolutivo di una vi-

cenda che aveva rischiato seriamente di vedere l'opera distrutta da parte della attuale gestione del museo di Auschwitz, anche a fronte dell'inerzia del governo italiano. Come è stato notevole l'impegno del Comune di Firenze nell'ospitare il memoriale in un edificio di sua proprietà, il centro EX3 appositamente ristrutturato, pensato originariamente come spazio multifunzionale nell'ambito della trasformazione urbanistica di un'area industriale dismessa nella immediata periferia di Firenze e rimasto poi sottoutilizzato. Però il museo del memoriale è di fatto sconosciuto ai più, privo del benché minimo segno di riconoscimento (non esiste nemmeno una targa o un pannello esterno che indichi cosa si trova nell'edificio) e non adeguatamente valorizzato nei siti web dei musei fiorentini. Questa situazione di trascuratezza non ci sembra giustificata dal fatto che la sistemazione definitiva del complesso è rimandata ad un successivo progetto di completamento che si spera vedrà adeguatamente sistemato anche il piano terra dell'edificio dove è adesso ospitata temporaneamente una mostra su fascismo, antifascismo e Costituzione di proprietà dell'ANED che, per quanto non pensata specificatamente allo scopo, costituisce, come già detto, una degna introduzione alla visita del memoriale anche per un pubblico generalista. La sua valorizzazione, coinvolgendo anche le scuole e a maggior ragione quelle di indirizzo turistico, potrebbe contribuire a far inserire l'edificio del memoriale fra i musei fiorentini 'minori', che resterebbe certamente fuori dai circuiti del turismo di massa, ma potrebbe interessare turisti e visitatori culturalmente accorti e non 'mordi e fuggi'.

Contiamo di proseguire il progetto in futuro mentre, come prodotto intermedio assolutamente provvisorio, gli studenti hanno preparato un filmato che documenta la visita in maniera volutamente frammentaria, proprio al fine di mostrare il carattere incompiuto del progetto. Il video è disponibile in rete su YouTube all'indirizzo riportato in bibliografia. Nel filmato c'è anche un aggancio finale al tema delle pietre d'inciampo, specificatamente a quelle fiorentine, tema che esula da questa relazione ma che vorrebbe essere terreno di ulteriore lavoro con gli studenti, sempre con riferimento ad una analoga impostazione interdisciplinare fra storia, conoscenza del territorio e formazione professionale turistica.

Riferimenti bibliografici

- Associazione Nazionale Ex Deportati nei Campi Nazisti - ANED. s.d. "Memoriale in onore degli italiani assassinati nei campi nazisti." Dépliant. <https://cultura.comune.fi.it/system/files/2019-05/memoriale_depliant-2.pdf> (2021-06-30).
- Bravi, Luca. 2014. "Turismo di massa e luoghi di sterminio. Treni della Memoria: un'esperienza formativa?" *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education* 9, 2: 23-38.
- Burzi, Andrea. 2021. "Il memoriale italiano di Auschwitz." YouTube video. <<https://youtu.be/aSHuChZbdkk>>. 20 giugno 2021 (2021-06-29).
- Ciatti, Marco, Gisella Capponi, Renata Pintus e Oriana Sartiani, a cura di. 2021. *Per non dimenticare. Il Memoriale italiano di Auschwitz. Conservazione, restauro e riallestimento*. Firenze: EDIFIR.
- De Luna, Giovanni. 2008. "Se questo è un memoriale." *La Stampa*, 21 gennaio 2008.
- Ingarao, Giulia, a cura di. 2010. *Il memoriale italiano di Auschwitz. L'astrattismo politico di Pupino Samonà*. Palermo: Edizioni d'arte Kalós.

Quando le guide sono i ragazzi: una mostra sulla Resistenza. L'esperienza della II C della scuola secondaria di primo grado "I.C. Lorenzo Bartolini" di Vaiano (Prato)

Giulia Oddone

1. Considerazioni preliminari

Lo studio della Costituzione da parte dei ragazzi della scuola secondaria di primo grado della provincia pratese, è stata favorita dall'esistenza del Protocollo d'Intesa MIUR-ANPI n. 0000014- 19.07.2017¹.

Durante l'anno scolastico 2018/2019 le ragazze e i ragazzi della classe II C dell'Istituto Comprensivo Bartolini di Vaiano sono stati coinvolti in un'esperienza nata dalla sinergia dei contenuti relativi al 'Progetto Legalità' d'Istituto

¹ «Considerato che l'ANPI è statutariamente finalizzata a "valorizzare il contributo effettivo portato alla causa della libertà dall'azione dei partigiani e degli antifascisti, glorificare i caduti e perpetuarne la memoria", nonché a "promuovere studi intesi a mettere in rilievo l'importanza della guerra partigiana ai fini del riscatto del Paese dalla servitù tedesca e della riconquista della libertà"; a "promuovere eventuali iniziative di lavoro, educazione e qualificazione professionale, che si propongono fini di progresso democratico della società"; a "battersi affinché i principi informatori della Guerra di Liberazione divengano elementi essenziali nella formazione delle giovani generazioni"; a "concorrere alla piena attuazione, nelle leggi e nel costume, della Costituzione Italiana, frutto della Guerra di Liberazione, in assoluta fedeltà allo spirito che ne ha dettato gli articoli"; – è fortemente impegnata ed interessata a valorizzare, soprattutto nelle scuole, la storia e le vicende della Seconda guerra mondiale, la Resistenza e la Guerra di Liberazione, a far conoscere a fondo la Costituzione, e contribuire alla formazione dei giovani non solo sul piano culturale, ma anche sotto il profilo del civismo e dei sentimenti concretamente democratici» (MIUR, e ANPI 2017).

Maria Giulia Oddone, CPIA Prato, Italy, mgioddone@gmail.com

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Giulia Oddone, *Quando le guide sono i ragazzi: una mostra sulla Resistenza. L'esperienza della II C della scuola secondaria di primo grado "I.C. Lorenzo Bartolini" di Vaiano (Prato)*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6.21, in Luca Bravi, Chiara Martinelli, Stefano Oliviero (edited by), *Raccontare la Resistenza a scuola. Esperienze e riflessioni*, pp. 159-169, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-650-6, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6

e da attività di integrazione e interazione in un *sistema scuola* con diritti e doveri ben precisi. Le attività didattiche previste sono state incentrate sulla scoperta del territorio regionale e sulla conoscenza della sua storia, evidenziandone le affinità e le differenze attraverso lo studio delle epoche storiche, delle attività produttive, delle attività artistiche allo scopo di costruire un'esperienza immersiva, nella quale ciascuno studente e studentessa mettesse in luce sia ciò che aveva appreso a livello trasversale e interdisciplinare.

Attraverso uno sguardo più ampio e ambizioso, si intendeva coinvolgere le studentesse e gli studenti non solo in un'esperienza rivolta al gruppo classe, ma anche in un percorso di formazione che conducesse ciascun individuo all'acquisizione e all'interiorizzazione dei valori propri della nostra Costituzione.

Nel 2018 l'allora presidente dell'ANPI nazionale Carlo Smuraglia scriveva:

Io parto da un presupposto: nei confronti dei giovani abbiamo un debito enorme perché consegniamo loro un 'Paese smarrito' [...]. È un errore accettare la stereotipizzazione dei giovani descritta in molti articoli e in qualche libro di successo con un'immagine di esseri amorfi. Non è così! È vero che ci sono molti ragazzi distratti e indifferenti, ma la colpa è loro o è nostra? Io sono del parere che sia soprattutto nostra. E comunque ce ne sono molti che si interessano e si impegnano anche nel sociale.

Il primo luogo di formazione dei giovani è la famiglia, dove mi sembra si parli poco e si tenda a dare pochi modelli e non sempre positivi. Il secondo luogo è la scuola, che dovrebbe essere la sede in cui si acquisiscono conoscenze, e dove, nel contempo, si dovrebbe imparare a praticare il pensiero critico. Il compito dell'istruzione pubblica dovrebbe essere quello di formare cittadini, cioè persone consapevoli e pensanti in grado di portare avanti i valori che noi lasciamo loro in eredità: la solidarietà, il rispetto degli altri, l'amore per la giustizia e la libertà. Essere cittadini è il primo passo per divenire soggetti attivi della società che – cito ancora una volta la Costituzione – esercitano i diritti, ma anche, come previsto dall'art. 2, adempiono i doveri imprescindibili di solidarietà politica, economica e sociale. A ciò dovrebbero essere formati i giovani, ma non mi sembra che nella scuola avvenga in modo adeguato (Smuraglia 2018, 152-53).

Da questa importante riflessione, ritenuta un monito a una problematica sincera, si è tentato di guidare la classe attraverso un percorso con una sua evoluzione ben precisa e una 'missione': superare la distanza tra passato e presente e pertanto rendere le studentesse e gli studenti protagonisti coinvolti e attivi di quei valori fondamentali.

Si è ritenuto importante approfondire e realizzare un percorso che si delineasse su aspetti conoscitivi, formativi e didattici legati alla nascita della Costituzione della Repubblica Italiana. Lo stimolo è stato innescato dallo studio del fenomeno dalla Resistenza², per poi addentrarsi in una più ampia riflessione

² «Se voi volete andare in pellegrinaggio nel luogo dove è nata la nostra Costituzione, andate nelle montagne dove caddero i partigiani, nelle carceri dove furono imprigionati, nei campi

che affiancasse le diverse abilità della classe con le nuove competenze acquisite durante l'anno.

2. L'azione didattica

All'interno dell'area *Ben-Essere*³, disciplinata nel PTOF dell'Istituto Comprensivo "Lorenzo Bartolini" di Vaiano, si sviluppano percorsi di Orientamento personale e Cittadinanza attiva, costruiti in modo tale da rendere il concetto di «legalità» integrato nel vissuto di ciascuno studente mediante la partecipazione critica e costruttiva di ciò di cui si è fatto esperienza.

Tale percorso si è svolto attraverso un ciclo di incontri e ha avuto come scopo quello di coinvolgere i ragazzi con l'ascolto diretto di testimonianze importanti:

dove furono impiccati. Dovunque è morto un italiano per riscattare la libertà e la dignità, andate li o giovani, col pensiero, perché li è nata la nostra Costituzione. Il 26 gennaio 1955, a Milano nel Salone degli Affreschi della Società Umanitaria», Piero Calamandrei partecipò ad un ciclo di conferenze sulla Costituzione rivolte agli studenti universitari e medi. La parte conclusiva del discorso resta un elemento di partenza imprescindibile ed un testamento morale e spirituale per le generazioni future di cittadini che studiano le origini della Repubblica italiana.

³ Per *Ben-Essere* si intendono «Percorsi di orientamento personale e Cittadinanza Attiva». In questa area progettuale convergono quegli interventi che hanno come obiettivo la promozione del benessere dei nostri alunni da ogni punto di vista, con la finalità di farli crescere come persone sane e complete capaci di relazionarsi con se stessi e con gli altri in modo corretto, ma anche come cittadini, consapevoli dei loro diritti e dei loro doveri. Questo significa guidarli nella scoperta del territorio che li circonda per prendere consapevolezza della sua importanza ambientale e storica, guidarli alla conoscenza delle istituzioni democratiche, con un ruolo da protagonisti, attraverso esperienze di cittadinanza attiva e di legalità, guidarli in percorsi che facciano loro sperimentare relazioni positive di gruppo con l'attenzione agli aspetti sociali e psicologici della loro crescita. In particolare l'educazione ambientale tende a promuovere nei ragazzi lo sviluppo di conoscenze, sensibilità e comportamenti di salvaguardia e tutela verso lo spazio circostante, da quello più vicino al loro vissuto a quello più lontano, attraverso interventi concreti che esprimano un forte messaggio di riappropriazione dell'ambiente. Le attività svolte all'interno del CCR e nell'ambito di Educare alla Pace/Intercultura tendono a far conoscere e sperimentare concretamente, dal vivo e a misura dei ragazzi i meccanismi della democrazia, per imparare a diventare cittadini liberi, attivi e responsabili, fornendo loro modelli educativi utili all'integrazione con coetanei di tutte le nazionalità. Riteniamo inoltre importante proporre specifici percorsi che portino all'integrazione e inclusione di ogni diversità, in particolare per quelle di genere, per far sì che i nostri alunni crescano con atteggiamenti aperti e rispettosi verso l'altro. Infine vogliamo promuovere esperienze che accompagnino, da un punto di vista psicologico, i ragazzi nel loro percorso di crescita, per aiutarli a conoscersi meglio ma anche nell'ottica di prevenire il disagio e di affrontarlo quando si presenta, vogliamo dare loro strumenti per vivere bene la dimensione dello stare in gruppo e per prevenire eventuali comportamenti a rischio» (Istituto Comprensivo Bartolini 2018, 15-6). Il PTOF è stato elaborato dal collegio dei docenti nella seduta del 07/01/2019 sulla base dell'atto di indirizzo del dirigente prot. 2073 del 10/12/2018 ed è stato approvato dal Consiglio di Istituto nella seduta del 07/01/2019 con delibera n. 802. Annualità di riferimento dell'ultimo aggiornamento: 2019/20, periodo di riferimento: 2019/20-2021/22.

- Angela Riviello, Presidente ANPI Provinciale Prato, *Come nasce la Costituzione*;
- Fiorello Fabbri, partigiano combattente, *La sua esperienza e la sua testimonianza sulla Resistenza a Prato*;
- Luca Bravi, Porrajmos e conoscenza delle comunità rom e sinti sul territorio, *Stereotipi, diffidenza, ignoranza*;
- Angelo Corbo, poliziotto sopravvissuto alla Strage di Capaci, *La testimonianza di un debito incancellabile*.

3. La progettazione delle attività

Alla luce delle indicazioni nazionali (MIUR 2012, 35)⁴ così come dei risultati della letteratura scientifica, l'Istituto Bartolini tiene in grande considerazione l'importanza di fornire agli studenti una pluralità di stili cognitivi e di metodologie ed attua una didattica fortemente laboratoriale in quanto ha ben chiara l'importanza della scoperta personale nel costruire la conoscenza. Gli alunni sono chiamati ad apprendere facendo, il famoso *learning by doing*, attraverso situazioni di *problem solving* o compiti di realtà. Tale metodologia permette allo studente di esprimersi nella propria globalità, di confrontarsi e condividere esperienze in un ambiente collaborativo e flessibile. Il laboratorio è, quindi, per noi parte fondamentale ed indispensabile della didattica quotidiana. Anche gli insegnanti lavorano in un'ottica di laboratorio e di ricerca, nel continuo confronto fra colleghi, avvalendosi della consulenza di esperti, alla luce dei risultati della letteratura scientifica, riprogettando continuamente l'azione didattica sulla base delle verifiche e dei monitoraggi messi in atto. Il lavoro interdisciplinare e collegiale degli insegnanti diventa un elemento fondamentale per la condivisione di buone prassi e fornisce agli alunni un'ulteriore opportunità per riscoprire, rileggere e collegare i nuclei essenziali degli apprendimenti disciplinari. All'interno di quest'ottica metacognitiva possiamo collocare il significativo investimento per la costruzione di curricula disciplinari per competenze elaborati dai dipartimenti verticali in continuità fra i vari ordini di scuola. I curricula disciplinari, le programmazioni per classi parallele, la banca dati di percorsi didattici modellizzati, le esperienze proposte di anno in anno ai bambini ed ai ragazzi, i costanti e frequenti incontri di verifica e progettazione realizzati collegialmente sono per noi un patrimonio importante e rappresentano

⁴ Il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento. [...] Il laboratorio è inteso sia come luogo fisico sia come momento in cui l'alunno è attivo, formula le proprie ipotesi e ne controlla le conseguenze, progetta e sperimenta, discute e argomenta le proprie scelte, impara a raccogliere dati, negozia e costruisce significati, porta a conclusioni temporanee e a nuove aperture la costruzione delle conoscenze personali e collettive (MIUR 2012, 35).

l'equità che ci sentiamo in dovere di assicurare agli studenti ed alle loro famiglie, indipendentemente dalla composizione delle classi o dall'avvicinarsi degli insegnanti (Istituto Bartolini 2018, 17-9).

È in questo contesto curricolare e in quest'ottica di costruzione laboratoriale che avviene la progettazione dei percorsi rivolta alla conoscenza del cammino storico e sociale su cui si fonda la nostra Costituzione, la Repubblica, la convivenza civile, l'essere cittadini con diritti e doveri precisi.

Uno degli aspetti più complessi della progettazione didattica è riuscire a svilupparla in modo da mantenerne sempre alto l'interesse; attraverso l'*apprendimento attivo* è possibile superare la lezione standard e svolgere contemporaneamente attività che si identificano in modo interdisciplinare e trasversale, permettendo di coniugare differenti punti di vista, distinte metodologie, varie abilità e competenze che sollecitano una forte motivazione e mantengano alto l'interesse.

Conoscere, comprendere, condividere e interiorizzare diventano i cardini intorno cui far ruotare un'attività ben costruita e di soddisfacente realizzazione. Essa deve promuovere l'esperienza diretta, l'autonomia, le diverse abilità e la curiosità.

L'alto coinvolgimento della classe aumenta la consapevolezza che negli insegnanti permette di declinare spazi, tempi, ruoli, interventi, partendo da stimoli diversificati e costruiti ad hoc per il gruppo. Inoltre questo, predispone i ragazzi verso nuove esperienze, l'acquisizione di nuove informazioni, l'esplorazione di nuovi luoghi, l'approfondimento di nuovi argomenti e la sperimentazione di nuove attività.

Un altro aspetto affatto banale, riguarda la replicabilità delle azioni didattiche, così da poter ripetere le attività positive nel corso dei cicli scolastici, attingendo dalla metodologia che ha sortito effetti positivi ed è stata frutto di esperienza tangibile.

Fattori come l'argomento trattato, la reperibilità di fonti, la produzione di materiale, si riflettono e dipendono dalla riproducibilità. Inoltre è da tenere in considerazione la mutevole composizione del gruppo di lavoro, perché da esso si estrapolano quelle caratteristiche personali che, se valorizzate, rappresentano un punto di forza, ma essendo peculiarità di ciascun individuo, non garantiscono che le caratteristiche implicite del gruppo di discenti siano ripetibili ogni volta con la stessa modalità.

Quindi è fondamentale adattare ciascuna formula didattica laboratoriale al gruppo, affinché la riuscita del compito assegnato sia indipendente dalla qualità o dalla difficoltà di realizzazione di questo.

4. La costruzione di un percorso

Il lavoro preparatorio a ciascuna attività, è fondamentale per un efficace sviluppo didattico e si deve concentrare su un alto livello di soddisfazione dovuto a una forte motivazione, un alto grado di coinvolgimento e una buona dose di divertimento. A tale scopo la progettazione iniziale della classe è stata modificata per costruire un percorso più efficace e calzante e consentire alle ragazze

e ai ragazzi di fare esperienza positiva di elementi come lo stare insieme, il sentirsi parte attiva di un gruppo, il rispetto delle regole, degli impegni e assumersi delle responsabilità per crescere e farlo nel rispetto degli altri.

Il percorso ha previsto:

- uscite sul territorio;
- studio delle biografie di personaggi dell'Umanesimo e Rinascimento;
- la lettura di testi antologici scelti, che avessero come nucleo tematico la civiltà, la civilizzazione, il rapporto con le regole e con la realizzazione di 'qualcosa di importante';
- la didattizzazione di *Il cane, il lupo e Dio* per nuclei tematici e l'incontro con l'autore, Folco Terzani;
- la realizzazione di una visita guidata costruita dai ragazzi del centro di Firenze e degli Uffizi, scegliendone le sale e le opere;
- lo studio di Dante e della sua biografia: tra libri e realtà;
- la gita in Casentino sulle tracce di Dante dal castello e la pieve di Romana al castello dei Guidi di Poppi: la storia, le attività lavorative, la società i personaggi.

Ciascuna esperienza vissuta e la varietà dell'offerta formativa di cui ha potuto godere la classe, hanno contribuito alla costruzione di un percorso ricco di stimoli e di riflessioni che hanno mirato verso la costruzione di una coscienza più ampia rispetto al senso della storia e della società.

Creare un collegamento con ciò che era conosciuto dagli studenti, ha permesso loro di analizzare il territorio di Vaiano cercando tutte quelle affinità storiche e sociali con gli ambienti studiati, fino a fare di tali studi, esperienze dirette e sensibili.

La lezione frontale canonica è stata affiancata dalla *classe capovolta*, dallo studio cooperativo, dalla didattica per scenari, dall'utilizzo di dispositivi che hanno permesso ai ragazzi di superare limiti conoscitivi e linguistici, dal learning by doing, dal brainstorming e dalla funzione facilitatrice della scuola (Indire 2014).

L'attitudine allo studio, il piacere diffuso per la lettura, la capacità critica di dialogare e la sensibilità artistica della classe ha agevolato e permesso di variegare l'offerta e lo stimolo didattico, permettendo di trattare argomenti inerenti al percorso di Educazione alla Cittadinanza in modo preferenziale.

Attraverso lo studio e l'incontro con protagonisti locali della storia istituzionale, la classe ha fatto esperienza del fenomeno della Resistenza come elemento di reazione alla dittatura nazifascista. La Resistenza nella Val di Bisenzio è stata perciò associata a quella più generale della Toscana: sabotaggi, rappresaglie, torture, segreti, repubblicani, civili, volontari, partigiani sono stati vocaboli e parole chiave scoperte e analizzate durante letture specifiche⁵ e la visione di documentari reperibili su RaiPlay.

⁵ Parti scelte tratte da Caminiti 2018; Di Sabato 1987; Di Sabato, e Gregori 2014; Raspanti 2008; 2010.

La gita in Casentino e più precisamente la visita al castello di Poppi, luogo non solo legato all'immaginario dei conti Guidi e di Dante ormai esule da Firenze, ma che è stato adibito a prigione durante la Seconda guerra mondiale, ha messo in risalto vicende particolari, come quella di Licio Nencetti comandante della 'Teppa volante', come l'esperienza del giovane Ezio Raspanti, 'Mascotte', che racconta come il suo vissuto familiare antifascista lo abbia indotto a intraprendere l'unica via possibile, quella di seguire la 'Teppa' e il suo comandante nella clandestinità.

Originario della Val di Chiana in provincia di Arezzo, Ezio Raspanti diventa un personaggio che incuriosisce i ragazzi: la sua esperienza comincia a quindici anni, elemento che lo vede anagraficamente a loro vicino: ha un soprannome, 'Mascotte', che lo rende ancora più verosimile e calzante; racconta la storia sua e quella di Licio Nencetti attraverso gli occhi ammirati di chi in quegli anni vede la sopravvivenza legata alle scelte di comando del giovane capo. Licio ha diciotto anni quando viene tradito e arrestato. Viene torturato a Poppi e poi giustiziato esanime davanti alla badia di Talla.

Licio Nencetti e la *Teppa volante* però hanno fatto della Resistenza un esempio e non sono mai stati sconfitti e sono sopravvissuti nella memoria fino ad oggi, non solo nelle parole del Raspanti, ma anche e soprattutto attraverso i suoi disegni e l'utilizzo di un linguaggio immortale.

La realtà fascista e antifascista di paese diventa comune e riconoscibile non solo in Foiano, ma anche nelle altre realtà rurali del tempo a cui è toccata la stessa sorte di soprusi e paure. Ezio raccontata attraverso la dimensione familiare e talvolta caricaturale, l'avvento del regime e l'inizio di quella guerra civile che ha portato fin da giovanissimi a scelte di Resistenza. Ne emerge una descrizione dei fatti interessati da una poetica immediata e accattivante, un linguaggio trasversale accessibile a ciascuno studente del gruppo classe.

All'interno del percorso più ampio sulla legalità e sulla conoscenza della Costituzione è stato possibile far conoscere alla classe la storia del fascismo in Italia, della guerra civile e della Resistenza, anticipando informazioni e conoscenze previste per le classi successive.

Inoltre le storie di ragazzi coraggiosi, più o meno coetanei, unite al racconto e alle lezioni di approfondimento guidate dall'esperto esterno Francesco Bellacci⁶, hanno aumentato la percezione di immedesimazione della classe⁷.

⁶ Francesco Bellacci è dottore in Scienze storiche presso l'Università di Firenze. La sua ricerca è stata rivolta all'esperienza del nonno partigiano Ezio Raspanti, pertanto la classe ha fruito del suo lavoro presentato attraverso incontri mirati e mediante l'utilizzo di presentazioni PowerPoint per raccontare l'argomento trattato attraverso immagini, mappe e testi semplificati.

⁷ Cfr. Documento stilato dalla Commissione Scuola Memoria e Cultura per la Conferenza d'organizzazione del 29 febbraio 2020: «risulta evidente l'importanza della conoscenza (e giusta interpretazione) del passato storico, soprattutto del Novecento, da cui è scaturito il nostro presente. Purtroppo non sempre 'i programmi' permettono agli insegnanti di soffermarsi quanto necessario su questa epoca così vicina, a cui bisogna naturalmente ap-

La verifica degli apprendimenti è stata ottenuta attraverso temi ed elaborati, scritti ed orali, prodotti dai ragazzi ed esposti a piccoli gruppi così da fondere e trasmettere reciprocamente il background dei saperi.

5. La realizzazione della mostra: l'esperienza della II C

Una volta valutato quanto e cosa era diventato bagaglio di ciascuno, la classe è stata coinvolta nella elaborazione e produzione di un compito di realtà: una mostra vera e propria!

Per la realizzazione si è pensato di procedere per tappe concordate con il gruppo:

- richiesta di permesso presso la dirigenza per la realizzazione del progetto;
- concessione dei disegni di Raspanti da parte della famiglia per la realizzazione della mostra;
- visione del materiale, scelta e selezione delle immagini;
- individuazione di un percorso tematico da parte dei ragazzi;
- sopralluogo per le opere da esporre e scelta della location;
- sistemazione delle opere, scrittura e affissione delle didascalie scelte per ciascuna opera;
- realizzazione del comunicato stampa per inaugurare la mostra con orari e modalità per le visite;
- turnazioni degli studenti organizzati per effettuare le visite guidate previo appuntamento.

procciarsi con corretta oggettività. Gli strumenti giusti per portare gli alunni a riflettere e conoscere gli eventi storici sono sicuramente i libri di testo, le fonti storiche di varia natura (documenti, foto, filmati, ecc.) e le testimonianze dirette o indirette (interviste, lettere, diari, ecc.). Tutti questi strumenti non devono essere vissuti passivamente dai ragazzi, perché questo rischia di trasmettere un senso di lontananza e asetticità; la riflessione e la rielaborazione continua sono fondamentali. Per questo, insieme allo studio degli eventi storici e della Costituzione (parti), sono fondamentali attività laboratoriali, volte ad attualizzare quanto appreso, nella quali gli alunni possono/devono diventare soggetti attivi, attori protagonisti della loro stessa formazione. A tal fine potrebbero essere organizzate: 1) attività di drammatizzazione di quanto ascoltato, letto, visto (lab. teatrale); 2) attività di lettura e scrittura (strisce di fumetto, lapbook, cartelloni, ecc.); 3) attività di intervento nelle classi inferiori da parte degli alunni interessati allo studio del periodo storico; 4) confronti con il presente, in particolare con alcuni aspetti critici dell'età adolescenziale (bullismo e cyberbullismo); 5) lettura guidata di alcune realtà politiche attuali, con confronto con il passato; 6) riflessione generale sui 'linguaggi' politici, critica della visione antropocentrica nel rispetto dell'ambiente e degli altri esseri viventi; 7) visite didattiche; 8) l'utilizzo del canale "internet". Riguardo a quest'ultimo punto, sarebbe importante dare spazio alla "rete interattiva" creando blog, siti internet o piattaforme, nelle quali i ragazzi possano inserire del materiale (testimonianze, riflessioni, documenti) non solo relativo alla propria realtà scolastica o locale, ma anche come bacino di utenza e rete con le altre associazioni limitrofe all'Associazione, per condividerle nel villaggio globale, luogo che frequentano con regolare assiduità...» (ANPI Prato 2020).

Ezio Raspanti : Ribelle per un Ideale

Desideriamo comunicare che dal giorno 29 Aprile al giorno 27 Maggio 2019, presso l'Istituto Comprensivo Statale di Scuola Secondaria di Primo Grado "Lorenzo Bartolini", in via Nuova per Schignano 25, Vaiano, Prato ,sarà visitabile la mostra curata dalla classe II C dal titolo: "Ezio Raspanti: ribelle per un ideale".

L'esposizione di oltre 50 tavole, rappresenta la società descritta dalle immagini magistralmente riprodotte mediante tecnica mista, dal partigiano della Val di Chiana

Le scene immortalano, come fotografie del tempo, la sua scelta e la sua storia che si intreccia con quella italiana durante gli anni dell'oppressione nazifascista.

La società, l'antifascismo, la ribellione, l'esperienza di partigiano della "Teppa" sono realtà raccontate attraverso l' inchiostro: un linguaggio semplice e diretto che descrive il percorso de "la Mascotte" verso la libertà.



Le ragazze ed i ragazzi della II C saranno lieti di guidare e presentare la mostra ai visitatori il lunedì e il mercoledì dalle 15 alle 16.30 e il giovedì dalle 12.00 alle 13.30, previo prenotazione.
Per prenotare scrivere una mail mariaquilla.oddone@comprensivoaiano.it oppure tramite whatsapp a 3479472959
Lo studentesse e gli studenti della classe II C

Figura 1 – Locandina della mostra dedicata a Ezio Raspanti.

Gli obiettivi preposti erano quelli di favorire un approccio alla storia, al linguaggio dell'arte e inoltre abituare le ragazze e i ragazzi alla fruizione dei musei. Attraverso l'analisi delle immagini, dello spazio e degli strumenti, la classe ha potuto organizzarsi e allestire una mostra di arte contemporanea e ciascuna studentessa e ciascuno studente ha appreso nuove conoscenze attraverso la forza di un linguaggio diverso da quello utilizzato dal libro di storia.

L'evento espositivo ha voluto raccogliere le immagini che raccontavano un percorso ben preciso: la giovinezza di Ezio Raspanti, la situazione politica della sua famiglia e il contesto lavorativo, l'avvento del fascismo nella realtà della Val di Chiana, il consolidamento del regime e dei suoi personaggi dai volti e atteggiamenti caricaturizzati.

Successivamente si sono scelte le immagini raffiguranti la 'Teppa Volante', come prosecuzione naturale di un percorso di crescita e di ingresso nel mondo della scelta consapevole: qui Ezio non è più visto dagli studenti e dalle studentesse come un essere esterno alla Storia, ma diventa un protagonista facilmente riconoscibile nelle sembianze e nell'abbigliamento; diventa qualcuno che racconta di sabotaggi, di fughe, di tragedie, ma anche di amicizia, di fiducia e di rispetto.

Nell'ultima parte, l'attenzione delle ragazze e dei ragazzi è stata posta sulla figura di Licio Nencetti e sul suo ruolo di guida, sul suo ruolo di amico e su quello di vittima.

In fase di realizzazione delle sequenze si è poi pensato che la mostra avrebbe dovuto avere una parte introduttiva e una parte finale. Nel primo caso le ragazze e i ragazzi hanno scelto alcune fotografie e immagini della Val di Chiana e del Casentino, individuando su una mappa i luoghi teatro delle rappresentazioni esposte. Infine, a chiusura della mostra, si è pensato di affiggere la lettera della madre di Licio Nencetti, come simbolo universale di amore e speranza.

Il lavoro è stato svolto da sei gruppi di lavoro composti da cinque persone, compresa l'insegnante di lettere, ciascuno con il preciso compito di selezionare un totale di sessanta immagini da corredare con precise didascalie. La selezione dei gruppi di lavoro è stata decisa in base alle caratteristiche dei discenti, cercando di equilibrare e rafforzare in modo cooperativo le peculiarità di tutti.

Una volta individuata la collezione e redatte le relative note, abbiamo provveduto a identificare all'interno della scuola la location più opportuna per diramare la mostra in modo da farle avere la giusta visibilità e un opportuno senso cronologico: vicino all'ingresso principale si sarebbe posta la parte introduttiva, scendendo le scale sarebbero proseguite le parti centrali e in alcuni pannelli in legno si sarebbe inserita la parte conclusiva, proprio davanti alla porta della nostra classe.

Sono state impiegate circa quattro ore di lezione per le operazioni di scelta del materiale, di reperimento notizie e per l'individuazione di un'adatta ubicazione.

Si è poi proceduto con l'allestimento vero e proprio, attaccando cioè ciascun quadro, inserito in una cornice scelta appositamente per farne risaltare il contenuto, e ponendo vicino ad esso la didascalia prescelta e numerata come le immagini, così da agevolare la lettura dell'opera e comprenderne la sequenza.

Per il montaggio ci sono volute circa due ore di lavoro che ciascun gruppo ha svolto indipendentemente, ma con la supervisione di due insegnanti.

In genere la comunicazione è responsabile dei due terzi dell'attenzione del pubblico e perciò, con l'aiuto di un docente abile nella grafica e sotto la guida dell'insegnante di lettere, la classe ha scelto le immagini e scritto il comunicato stampa che è stato poi diffuso via mail ai principali quotidiani locali, sui social network e anche in zona, sotto forma di volantino.

Nel flyer era specificato come poter effettuare la prenotazione per essere accompagnati a visitare la mostra.

All'interno di ciascun gruppo le studentesse e gli studenti hanno scelto due rappresentanti che settimanalmente turnavano con gli altri: i prescelti avevano il compito di guidare e raccontare ciò che l'intera classe aveva esposto su un perimetro ben preciso, offrendo una visita guidata vera e propria che fosse calibrata non solo sulle immagini, ma anche sui personaggi raccontati attraverso i disegni del Raspanti.

Le alunne e gli alunni sono stati impegnati per circa tre mesi nell'apprendimento e nella produzione del progetto: il primo nello studio dell'argomento in funzione della ricorrenza del 25 Aprile attraverso letture, videoproiezioni, incontri con lo specialista esterno, produzione e allestimento della mostra, mentre i successivi due, per due pomeriggi a settimana, sono stati attivi protagonisti nel ruolo di guide storico-artistiche.

Intraprendere una didattica laboratoriale sul tema della Resistenza ha permesso di mirare ad un linguaggio comprensibile e accattivante per tutti i ragazzi e le ragazze appartenenti alla classe ed utilizzare quelle tecniche di comunicazione che sono fruibili sia nel contesto scolastico che in quello privato, dove la riflessione personale e il confronto hanno modo di consolidarsi e, nel migliore dei casi, diventano strumento di lettura del passato e di condotta per le generazioni future.

Riferimenti bibliografici

- Calamandrei, Piero. 1955. *Discorso sulla Costituzione*. <https://www1.interno.gov.it/mininterno/export/sites/default/it/assets/files/28_2014/2014_06_03_MN_discorso_Calamandrei.pdf> (2021-12-20).
- Caminiti, Giusy. 2018. *Né fascista né soldato. Fiorello Fabbri un partigiano per la libertà*. Prato: Eccoci.
- Di Sabato, Michele, e Giuseppe Gregori. 2014. *Fatti e personaggi della Resistenza di Prato*. Prato: Pentalinea.
- Di Sabato, Michele. 1987. *Il sacrificio di Prato sull'ara del terzo Reich*. Prato: Editrice Nuova Fortezza.
- Indire. 2014. "Manifesto delle Avanguardie Educative." <<https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto>> (2021-12-20).
- Istituto "L. Bartolini" di Vaiano (Prato). 2018. "Piano Triennale dell'Offerta Formativa." <<https://www.comprensivoaiano.edu.it/didattica/piano-dellofferta-formativa/>> (2022-10-10).
- MIUR, e ANPI. 2017. "Protocollo d'Intesa MIUR-ANPI n. 0000014- 19.07.2017." <<https://www.anpi.it/articoli/2360/protocollo-dintesa-tra-anpi-e-ministero-dellistruzione-per-diffondere-la-costituzione-nelle-scuole>> (2022-10-10).
- MIUR. 2012. *Annali della Pubblica Istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- Raspanti, Ezio. 2008. *Racconti in bianco e in nero (1943-1944)*. Catalogo della mostra Foiano della Chiana (19 aprile-4 maggio 2008). Foiano della Chiana: s.n.
- Raspanti, Ezio. 2010. *Ribelli per un ideale*. Foiano della Chiana: ANPI.
- Smuraglia, Carlo. 2018. *Con la Costituzione nel cuore*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.

QUARTA PARTE

La Resistenza per la convivenza civile e l'inclusione

L'educazione civica e la Resistenza: prospettive di *Public History of Education*

Chiara Martinelli

L'interiorizzazione delle pratiche educative formali, affidate con drammatica subitaneità al chiuso delle pareti domestiche. L'impotenza di scuole e istituti nel fronteggiare i divari familiari, sempre più decisivi nel condizionare successi e insuccessi scolastici (Galanti 2020, 62). La diffidenza verso le istituzioni, apparentemente poco capaci di soddisfare bisogni ed esigenze singoli e sociali. Molte sono le questioni che, evidenziate e acuite dalla pandemia in ambito educativo, risaltano in studi, interviste, analisi del sistema scolastico italiano. Problematiche radicate in una storia lontana (Martino 2018; Cingari 2020), che esigono, in virtù di una loro coerenza, una progettualità ad ampio respiro, capace di valorizzare le potenzialità della struttura scolastica quale centro propulsore di equità, di co-responsabilità sociale, di sviluppo comunitario. Una concezione eterodossa, quasi 'ostinata e contraria' rispetto alla scuola 'aziendalista' che, tesa a soddisfare le esigenze economico-produttivistiche della sua utenza, si pone come validatrice di un esistente individualista e neoliberale. Anche alcune delle più recenti direttive ministeriali, infatti, impongono agli istituti scolastici di aderire alle dinamiche utilitaristiche e mercificatrici del territorio circostante: si pensi al Curriculum dello studente, tanto più ricco (e performante) quanto più carico di attestati di corsi privati, ma anche al Piano Scuola estate, da attuarsi su domanda delle famiglie e dietro coinvolgimento, nei mesi centrali di luglio e agosto, di dipendenti di cooperative le cui tutele contrattuali e salariali non sono certo paragonabili a quelle del personale docente.

Chiara Martinelli, University of Florence, Italy, chiara.martinelli@unifi.it, 0000-0002-3549-267X

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Chiara Martinelli, *L'educazione civica e la Resistenza: prospettive di Public History of Education*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6.23, in Luca Bravi, Chiara Martinelli, Stefano Oliviero (edited by), *Raccontare la Resistenza a scuola. Esperienze e riflessioni*, pp. 173-183, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-650-6, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6

Sembra dunque mancare, nelle politiche ministeriali, una visione della scuola come protagonista, e non come succube, delle trasformazioni sociali. È a questo proposito che acquista un ruolo fondamentale l'introduzione dell'educazione civica come disciplina trasversale. Strutturata, nelle Linee Guida dell'estate 2020, come disciplina che coinvolga gli ambiti dell'intelligenza interpersonale e intrapersonale, l'educazione civica connette indissolubilmente la cura della propria persona a quella della comunità e dell'ambiente in cui siamo chiamati a vivere.

Vivere bene con sé stessi presuppone, e spesso consegue, il vivere in armonia con il contesto che ci circonda nelle sue dimensioni sociali, culturali, fisiche, ambientali. È un processo «circolare», in cui le rispettive componenti si innervano, si contaminano e si rafforzano (Balzano 2020, 45). Autoaffermazione ed espressione delle proprie potenzialità coincidono, quindi, con la creazione di legami di co-responsabilità sociale da sanzionarsi nelle istituzioni – nello stato, nelle sue leggi, ma anche nella scuola. È nella scuola, quindi, come sosteneva Dewey, che dobbiamo mostrare la fattibilità e l'auspicabilità di una connessione tra vita individuale e vita di comunità, nel senso più alto del termine (Dewey 1927, 37). Per recuperare una densa riflessione di Lamberto Borghi,

La scuola è chiamata [...] a guidare il ragazzo [...] in modo che egli divenga capace di agire e di pensare indipendentemente e di rendersi sempre più intimo agli altri, cioè di pensare e di agire all'unisono con loro e di porre a fine del proprio sviluppo il promuovere un simile sviluppo negli altri. Ora, se da un lato è infinito il processo di formazione del singolo ad attitudini di pensiero, di libertà e di socievolezza, è infinito dall'altro lato il numero delle persone che, nel nostro «mondo uno», egli deve aiutare nel medesimo processo di formazione e con le quali è chiamato ad accomunarsi, nessuno lasciando escluso dalla sua autoperfezionantesi capacità e volontà di intendere e di amare (Borghi 1994, 144).

È infatti negli ambiti concreti della comunità educante, del vicinato, della città, che l'educazione alla condizione umana prende forma e sostanza (Morin 1999, 67), secondo angolature che la nuova disciplina ritrae e perfeziona. Tanto gli obiettivi di competenza (nel primo ciclo) quanto i traguardi (nel secondo) lo evidenziano. Se, al termine della secondaria di primo grado, l'allunno «Comprende i concetti del prendersi cura di sé, della comunità, dell'ambiente», «È consapevole che i principi di solidarietà, uguaglianza e rispetto della diversità sono i pilastri che sorreggono la convivenza civile», e «Promuove il rispetto verso gli altri, l'ambiente e la natura» (Allegato B, Linee Guida Educazione Civica 2020), al termine della secondaria di secondo grado lo studente è in grado di «Conoscere l'organizzazione costituzionale ed amministrativa del nostro Paese per rispondere ai propri doveri di cittadino ed esercitare con consapevolezza i propri diritti politici a livello territoriale e nazionale», «esercitare correttamente le modalità di rappresentanza, di delega, di rispetto degli impegni assunti e fatti propri all'interno di diversi ambiti istituzionali e sociali», «Partecipare al dibattito culturale», «Cogliere la complessità dei problemi esistenziali, morali, politici, sociali, economici e scientifici e formulare risposte personali argomentate», «Prendere coscienza delle situazioni e delle forme del

disagio giovanile ed adulto nella società contemporanea» (Allegato C Linee Guida Educazione Civica 2020): tutti ambiti in cui diritti sociali e diritti civili, autodeterminazione e co-responsabilità sociale possono armonizzarsi e convivere. Ambiti inter- e transdisciplinari, che danno ragione a chi ha proposto di non ghettizzare l'educazione civica all'interno di una specifica classe di concorso, ma di sostanziare con e attraverso essa tutte le discipline coinvolte, con ricadute positive su una flessibilità e multidimensionalità del ragionare che, a prescindere dai desiderata della 'società della conoscenza', risaltano come qualità essenziali da conseguire e apprezzare (Morin 1999). E del resto solo una forte rete istituzionale, capace di garantire a tutti un accesso equo a risorse e opportunità, può compiutamente realizzare le capacità di ciascuno (Nussbaum 2001, 176).

Per raggiungere questo scopo è tuttavia necessario enucleare le problematiche che, nella sua applicazione, la normativa ha evidenziato in questo suo primo, tumultuoso anno scolastico. E, pur essendo vero che la sua introduzione ha indubbiamente facilitato chi cercava, al di là delle Indicazioni Nazionali per il curricolo, di introdurre nella scuola primaria la conoscenza dei principali nodi novecenteschi – questioni che, altrimenti, devono essere posposti fino all'ultimo anno del primo ciclo –, alcune tematiche meritano decisamente di essere lumeggiate. Ed è mancata infatti una formazione strutturalmente dedicata ai docenti, tanto quelli curricolari quanto, soprattutto, quella per i coordinatori per l'educazione civica: una lacuna a cui si è ovviato con sforzi episodici e personali che, pur nel loro apprezzabile encomio, non erano strutturalmente capaci di sortire effetti adeguati, capaci di innescare le potenzialità euristiche dell'educazione civica come fattore di didattica per problemi e stimolo per una formazione multidimensionale. Risalta nella sua cogenza, dunque, la necessità di enucleare iniziative coerenti e omnicomprensive, che, filtrate e modellate dall'imprinting dell'istituzione scolastica, siano capaci di incidere sul territorio, rilanciando quella concezione della scuola come agente sociale, culturale e comunitario che ha sostanziato molte delle riforme degli anni Settanta (Galfrè 2017, 239-41)

A questo proposito può risultare fecondo l'approccio della *Public History*, e, in particolar modo, della *Public History of Education*. La *Public History*, disciplina radicata in USA e Gran Bretagna fin dagli anni Settanta, ha trovato in Italia il suo riconoscimento accademico dal 2016, con la fondazione dell'AIPH (Associazione Italiana di Public History) e soprattutto con il primo congresso dell'AIPH a Ravenna, nel giugno 2017 (Tomassini, e Biscioni 2019). Difficile è fornire una definizione di *Public History*, e non sempre concordi si rivelano i pareri degli studiosi a riguardo (Carrattieri 2019, 107). Potremmo però provare a enucleare il concetto sottolineando le potenzialità di coinvolgimento che ha la *Public History*, e quindi affermando che la *Public History* è una disciplina che promuove nei cittadini, negli studenti, nella società, attraverso l'ausilio del *Public Historian*, la co-costruzione della conoscenza storica (Bandini 2019, 41-5). Co-costruzione significa rivisitazione e riconsiderazione critica della propria identità sociale, comunitaria, territoriale. Soprattutto, significa coinvolgimento attivo della popolazione, che, lungi dal recepire passivamente le acquisizioni dello storico, collabora con lui all'interpretazione del processo» (Bertucelli 2017).

Sorgendo quindi dalle esigenze del territorio per tornare al territorio, la *Public History* si qualifica come procedura singolarmente prossima alla didattica e alla ricerca-azione (Martinelli 2020). Ma soprattutto è una metodologia che promuove partecipazione, sviluppo e con-crescita, promuovendo, al di là del sapere e del saper fare, un saper essere di capitale importanza per il cittadino di domani – un cittadino, si spera, conscio dei suoi legami di mutua responsabilità e collaborazione che può e che deve intrattenere con la sua comunità.

Quali nodi possono giustificare una sinergia tra educazione civica e *Public History of Education*? Gli articoli 3 e 4 della legge 92/2019 possono fornirci alcuni suggerimenti. A «fondamento» dell'educazione civica viene infatti ravvisata la conoscenza della Costituzione, dei suoi contenuti, del suo significato nell'architettura istituzionale (L. 20 agosto 2019, n. 92, art. 4 *Costituzione e cittadinanza*). L'approfondimento non è un'innovazione del decreto legislativo. Già nelle *Indicazioni nazionali per il primo ciclo* (MIUR 2012 a), nelle *Indicazioni Nazionali per i licei* (MIUR 2010) e nelle *Linee Guida* per istituti tecnici (ancora vigenti) e professionali (attive per le classi pre-Dlgs 61/2017) la Costituzione è indicata tra i temi centrali del programma di storia. In particolare, i docenti vengono invitati ad affrontare l'argomento nella classe terza della secondaria di primo grado e nella classe quinta del secondo ciclo (MIUR 2012 a, 19; 2010, 10). Mentre nel primo ciclo e in quasi tutti i licei (unica eccezione, il liceo economico-sociale) la carta della Repubblica Italiana è argomento del solo ultimo anno, negli istituti tecnici e professionali il tema viene affrontato anche nel biennio grazie alla presenza di insegnamenti riconducibili alla classe di concorso A046 (diritto ed economia). Significativamente, la Costituzione ricorre anche nel Pecup per gli istituti tecnici e professionali: al termine del secondo ciclo, gli studenti degli Istituti tecnici devono «valutare fatti ed orientare i propri comportamenti in base ad un sistema di valori coerenti con i principi della Costituzione e con le carte internazionali dei diritti umani» (MIUR 2012 b, 43); la prima competenza che i diplomandi di un istituto professionale devono possedere è quella di «Agire in riferimento ad un sistema di valori, coerenti con i principi della Costituzione, in base ai quali essere in grado di valutare fatti e orientare i propri comportamenti personali, sociali e professionali» (MIUR 2019, 1).

A colpire è tuttavia la debolezza del collegamento tra Costituzione, avvento dell'Italia repubblicana e movimento resistenziale. Il legislatore accenna alla Resistenza in connessione con le successive vicende storico-politiche solo in due documenti: nelle *Indicazioni nazionali per il primo ciclo* e nelle *Indicazioni nazionali per i licei*. Nelle *Linee Guida* gli accenni sono vaghi e ambigui: i documenti discorrono di «origini» o di «radici» della Costituzione e del regime democratico (MIUR 2012 b, 12; 2012 c, 41). Dunque negli istituti tecnici e professionali la decisione di connettere la formazione della Costituzione agli eventi resistenziali avviene a discrezione del singolo docente. Diventa tuttavia problematico spiegare il forte accenno principi come quelli sui diritti inviolabili dell'uomo o sull'uguaglianza davanti alla legge (artt. 2 e 3) senza citare gli ideali e gli stimoli che animarono la lotta antifascista, prima, e la Resistenza, dopo.

La nostra è una carta che deve molto al particolare retroterra storico in cui si è formata: quello di una nazione appena uscita da più di vent'anni di dittatura fascista; un mondo che dalla crisi del Ventinove, e ancor più dalla firma della Carta Atlantica, aveva individuato nella 'liberazione del bisogno' – liberazione dalla fame, dalla disoccupazione, dalla miseria – un elemento imprescindibile per una compiuta rinascita democratica. Solo uno stato socialmente forte, capace di assicurare ai suoi cittadini il benessere economico e materiale, avrebbe potuto scongiurare il ritorno di nuovi totalitarismi: la difesa delle esistenze individuali dai flutti del liberismo capitalista (questa era la speranza) avrebbe protetto le classi medie da quella disperazione che le aveva, troppo spesso, condotte tra le braccia di fascismo e nazismo (Polanyi 1974; Mosse 1978, 222; Banti 1996, 343). Sono esperienze transnazionali che si intrecciano strettamente a quelle specificatamente italiane: risalta qui il significato morale della Resistenza, della co-responsabilità che ha condotto una certa gioventù a lottare per una società migliore, anche se il coinvolgimento implicava il rischio di non assistere alla fondazione di una società democratica. E infatti

Vivere il futuro come presente, affidare alle anticipazioni e alle speranze il processo di unificazione che la sistemazione delle esperienze empiriche non era più in grado di garantire, sono tratti che caratterizzano l'esperienza resistenziale. [...] La fiducia in qualche forma di palingenesi aiutava a esorcizzare una morte, da dare o da ricevere, che gli eventi mostravano sempre vicinissima (Pavone 1996, 579).

In questo quadro, la lettura e il commento delle *Lettere dei condannati a morte della Resistenza italiana* possono fornire una dimostrazione concreta di questo ragionamento. Co-responsabilità sociale e benessere futuro ricorrono frequenti tra le motivazioni che i resistenti adducono al proprio coinvolgimento nel movimento. «Ricordate che io non muoio da delinquente ma da Patriota e io muoio per la Patria e per il benessere di tutti» scrive ad esempio Amerigo Duò ai suoi amici prima di essere giustiziato il 23 gennaio 1945 (Malvezzi, e Pirelli 1963, 75); per il docente universitario Paolo Braccini il «tempo futuro» in cui vivrà la figlia Gianna «sarà, deve essere felice» (Malvezzi, e Pirelli 1963, 54). E ancora da scriversi – e da progettarsi nelle aule delle classi – sono attività che rintracciano gli influssi della Resistenza e della 'pedagogia partigiana' sulle decisioni e sui percorsi intrapresi dai suoi aderenti nel corso del secondo dopoguerra. Accenni che possiamo trovare anche nei luoghi meno attesi: esemplare è ad esempio il discorso con cui l'insegnante e direttore didattico, Marcello Trentanove rievoca il suo impegno post-bellico nelle associazioni di promozione della didattica attiva. È un coinvolgimento, nelle sue memorie, strettamente connesso alla volontà di dare un seguito all'attività resistenziale:

Fu appunto in casa di Margherita Fasolo, in via dei Della Robbia a Firenze, che si venivano raccogliendo periodicamente alcuni giovani maestri per discutere di politica e di educazione, della scuola e della società, di che cosa fare per continuare nello spirito della Liberazione e di come muoversi per operare concretamente (Bandini, Betti, e Massari 2020, 152).

Proprio queste idee di co-responsabilità, del mutuo legame tra individuo e collettività, devono risaltare come elemento portante dell'educazione civica attraverso progetti (come quelli presentati in appendice a questo paragrafo) capaci di restituire alla scuola la sua funzione di forza trainante della comunità e del territorio circostante. È sulla base di questa co-responsabilità, infatti, che potremo educare a una comunità diversa, più solidale, più coesa, più equa: una comunità – si spera – migliore rispetto a quella che abbiamo ereditato.

Riferimenti bibliografici

- Balzano, Vito. 2021. "Nuove prospettive per un educare alla cittadinanza democratica e sociale." *Attualità pedagogiche* 2, 1: 36-47.
- Bandini, Gianfranco, Carmen Betti, e Annalisa Massari, a cura di. 2020. *Progettare il cambiamento educativo. L'impegno di Marcello Trentanove tra comunità e territorio*. Roma: Anicia.
- Bandini, Gianfranco. 2019. "Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale." In *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, a cura di Gianfranco Bandini, e Stefano Oliviero, 41-54. Firenze: Firenze University Press.
- Banti, Alberto Mario. 1996. *Storia della borghesia italiana. L'età liberale*. Milano: Donzelli.
- Bertucelli, Lorenzo. 2017. "La Public History in Italia. Metodologie, pratiche, obiettivi." In *Public History. Discussioni e pratiche*, a cura di Paolo Bertella Farinetti, Lorenzo Bertucelli, e Alfonso Botti, 75-96. Milano: Mimesis.
- Borghi, Lamberto. 1994. *La scuola e la comunità*. Firenze: Eleuthera.
- Carrattieri, Mirco. 2019. "Per una public history italiana." *Italia contemporanea* 23, 289: 106-21.
- Cingari, Salvatore. 2020. *La meritocrazia*. Roma: Ediesse.
- Dewey, John. 1927. *The public and its problems*. New York: Henry Holt and Company.
- Galanti, Anna Maria. 2020. "L'emergenza come occasione per un ripensamento del modello aziendalistico di formazione." *Studi sulla formazione* 23, 2: 61-8.
- Galfrè, Monica. 2017. *Tutti a scuola! L'istruzione dell'Italia nel Novecento*. Milano: Carocci.
- Martinelli, Chiara. 2020. "Public History e didattica della storia, un dialogo ancora da costruire." *Clionet*, IV, 4. <<https://rivista.clionet.it/vol4/societa-e-cultura/scuola/martinelli-public-history-e-didattica-della-storia-un-dialogo-ancora-da-costruire>> (2021-12-17).
- Martino, Paola. 2018. "Lo "spettro" del Sessantotto e l'epifania del "nuovo spirito" capitalistico: effetti pedagogici "non ricercati". *Formazione, lavoro, persona* 8, 24: 64-71.
- MIUR. 2010. "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento." <https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato_decreto_indicazioni_nazionali.pdf> (2021-12-23).
- MIUR. 2012a. "Indicazioni nazionali per il primo ciclo d'istruzione" LXXXVIII, <https://www.ictterredelreno.edu.it/pvw/app/default/pvw_img.php?sede_codice=FEME0005&doc=2901317&inl=1> (2021-12-23).

- MIUR. 2012b. “Linee Guida (secondo biennio e quinto anno). Area Generale.” <https://www.cislscuola.it/uploads/pics/cislscuola_IstTecn_AreaGenerale.pdf> (2021-12-23).
- MIUR. 2012c. “Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento (secondo biennio e quinto anno). Area Generale (D.P.R. 15 marzo 2010, n.87, articolo 8, comma 6).” <https://www.cislscuola.it/uploads/pics/cislscuola_IstProf_LineeGuida345.pdf> (2021-12-23).
- MIUR. 2019. “Risultati di apprendimento intermedi del profilo di uscita dei percorsi di istruzione professionale per le attività e gli insegnamenti di area generale.” <<https://nuoviprofessionali.indire.it/wp-content/uploads/2019/10/Allegato-B.pdf>> (2021-12-23).
- Morin, Edgar. 2000. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina.
- Mosse, Gorge. 1974. *Il razzismo in Europa. Dalle origini all'olocausto*. Roma-Bari: Laterza.
- Nussbaum, Martha. 2001. *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- Pavone, Claudio. 1996. *Una guerra civile. Saggio storico sulla moralità della Resistenza*. Milano: Bollati Boringhieri.
- Polanyi, Karl. 1974. *La grande trasformazione. Le origini politiche ed economiche della nostra epoca*. Torino: Einaudi.
- Tomassini Luca, e Roberta Biscioni. 2019. “Antecedenti, origini e tratti caratterizzanti della Public History.” In *Italia Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, a cura di Gianfranco Bandini e Stefano Olivero, 3-24. Firenze: Firenze University Press.

Appendice

Tabella 1 – Esempio n. 1 di UDA sulla Resistenza.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO	
Denominazione	La Resistenza nel marmo
Prodotti	Un sito interno alla scuola, costruito con Google Site, dove gli studenti immettono descrizioni e foto di monumenti e lapidi censiti.
Competenze chiave	
Comprende i concetti del prendersi cura della comunità e dell'ambiente (LN EC)	Presta attenzione al paesaggio urbano e sa identificarne le radici con il vissuto storico
Promuove il rispetto verso gli altri, l'ambiente e la natura e sa riconoscere gli effetti di degrado e incuria (LN EC)	Individua gli elementi del paesaggio urbano che riconducono a eventi storici e sa classificarli
È in grado di argomentare attraverso diversi sistemi di comunicazione (LN EC)	È capace, con l'aiuto di una mappa riassuntiva, di redigere alcune brevi descrizioni per un sito internet, corredandole di immagini pertinenti.
Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente (assi culturali)	Sa individuare le ricadute della Resistenza sulla Costituzione e sull'Italia democratica e repubblicana
Abilità	
Contestualizza gli eventi locali all'interno del quadro nazionale	Conoscenza della Resistenza nazionale
Riconosce i monumenti cittadini dedicati a momenti della Resistenza	Conoscenza della Resistenza locale
Classifica i monumenti cittadini dedicati a momenti della Resistenza	Conoscenza di Google Site
Descrive i monumenti cittadini dedicati a momenti della Resistenza	
Utenti destinatari	Studenti classe terza scuola secondaria primo grado
Prerequisiti	Conoscenza della storia dell'Italia contemporanea
Fase di applicazione	Marzo-Giugno
Tempi	Fase 1: Assemblea (in presenza o in remoto) con i genitori, a cui sarà spiegato il progetto. Saranno raccolte le adesioni. Fase 2 – Storia: Flipped classroom sulla Resistenza. Video sulla Resistenza (come le “Pillole di resistenza” realizzate dagli Istituti toscani della Resistenza su YouTube). Fase 3 – Storia: Seconda fase della Flipped classroom con applicazione dell'Episodio di Apprendimento Situato (EAS). Fase 4 – Storia: I monumenti dedicati alla Resistenza: lezione dialogata con proiezione monumenti più famosi in Italia sulla LIM. Fase 5 – Geografia: ricapitolazione della lettura delle mappe topografiche; individuazione, con Google Maps, di quattro-cinque aree della città. Fase 6 – Storia: Costituzione dei gruppi di lavoro. Attribuzione di un quartiere della città a ogni gruppo, che dovrà individuare i monumenti di quell'area e fotografarli. Fase 7 – Applicazioni tecniche: Lezione laboratoriale su Google site. Fase 8 – Applicazioni tecniche, Italiano, Storia: I gruppi di lavoro, nelle ore di Applicazioni tecniche, Italiano e Storia appronteranno le sezioni del sito di Google dedicato ai monumenti di cui si sono occupati. Fase 8 – Storia: Discussione e restituzione dei lavori svolti.
Metodologie didattiche	Flipped classroom; EAS; Lezione dialogata; Cooperative learning
Risorse umane interne esterne	Insegnante di italiano, storia e geografia; insegnante di Applicazioni tecniche; Animatore digitale
Strumenti	LIM

Valutazione	<p>Livelli di competenza:</p> <ul style="list-style-type: none"> - In via di acquisizione: Se guidato, sa attenzione agli elementi principali del paesaggio urbano e sa identificarne le radici con il vissuto storico. Tramite l'aiuto di una guida, è capace, con l'aiuto di una mappa riassuntiva, di redigere alcune brevi descrizioni per un sito internet. Se guidato, sa individuare le principali ricadute della Resistenza sulla Costituzione italiana. - Base: Presta attenzione agli elementi principali del paesaggio urbano e sa identificarne le radici con il vissuto storico, riconoscendoli; è capace, con l'aiuto di una mappa riassuntiva, di redigere alcune brevi descrizioni per un sito internet; sa individuare le principali ricadute della Resistenza sulla Costituzione italiana. - Intermedio: Presta attenzione al paesaggio urbano e sa identificarne le radici con il vissuto storico; li riconosce e li classifica; è capace, con l'aiuto di una mappa riassuntiva, di redigere brevi descrizioni per un sito internet, corredandole di immagini; sa individuare le ricadute della Resistenza sulla Costituzione italiana. - Avanzato: Presta attenzione a tutti gli elementi del paesaggio urbano e sa identificarne le radici con il vissuto storico, antropologico, sociale, riconoscendoli e classificandoli; è capace, di redigere descrizioni di media lunghezza per un sito internet, corredandole di immagini; sa individuare le ricadute della Resistenza sulla Costituzione italiana, giustificando le sue osservazioni.
--------------------	---

Tabella 2 – Esempio n. 2 di UDA sulla Resistenza.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO	
<i>Denominazione</i>	Le donne nella Resistenza
<i>Prodotti</i>	PowerPoint in cui si descrive la partigiana intervistata
Competenze	Evidenze osservabili
Stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali (PECUP IT e IP)	Contestualizzare la Resistenza e la partecipazione femminile all'interno della storia di genere e la storia della Seconda guerra mondiale
Agire in base ad un sistema di valori coerenti con i principi della Costituzione, a partire dai quali saper valutare fatti e ispirare i propri comportamenti personali e sociali (PECUP IT e IP)	Riconoscere l'importanza della Resistenza e della partecipazione femminile a essa nell'architettura costituzionale della Repubblica italiana
È in grado di argomentare attraverso diversi sistemi di comunicazione (LN EC)	Utilizza linguaggi verbali e multimediali per descrivere un processo storico
Abilità	Conoscenze
Contestualizza gli eventi locali all'interno del quadro nazionale	Conoscenza della Resistenza nazionale
Contestualizza la storia delle donne all'interno della storia della Resistenza	Conoscenza delle forme di partecipazione delle donne alla Resistenza
Valuta il significato della partecipazione alla Resistenza nella vita delle singole partigiane	Conoscenza delle condizioni di vita delle donne nella prima metà del secolo XX
Utenti destinatari	Studenti classe terza secondaria primo grado
Prerequisiti	Conoscenza della storia dell'Italia contemporanea
Fase di applicazione	Marzo – Giugno
Tempi	Fase 1 – Storia: Flipped classroom sulla Resistenza, con il video "Pillole di Resistenza: la guerra delle donne", curato dagli Istituti storici toscani. Fase 2 – Storia: Seconda fase della Flipped classroom con applicazione dell'Episodio di Apprendimento Situato (EAS). Fase 3 – Storia: Le donne nella Resistenza. Lezione dialogata sul ruolo delle donne nella Resistenza. Fase 4 – Storia: Costituzione dei gruppi di lavoro. Attribuzione di un'intervista effettuata a una partigiana e caricata sul portale ANPI "Noi Partigiani": https://www.noipartigiani.it/ (Aude Pacchioni; Amalia Gemignani; Angela Carla Roi; Assunta Masotti; Tonina Laghi; Marisa Rodano). Fase 5 – Storia: Discussione e restituzione dei lavori svolti.
Metodologie didattiche	Flipped classroom; EAS; Lezione dialogata; Cooperative learning
Risorse umane interne esterne	Insegnante di italiano, storia e geografia; insegnante di Applicazioni tecniche; Animatore digitale
Strumenti	LIM

Valutazione	<p>Livelli di competenza:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Base: Contestualizza gli eventi fondamentali della Resistenza e della partecipazione femminile nel quadro della storia di genere e della Seconda guerra mondiale; sa formulare alcuni collegamenti tra questi accadimenti, la nascita della Repubblica e al varo della Costituzione; utilizza le funzioni principali dei linguaggi verbali e multimediali per descrivere un processo storico. – Intermedio: Contestualizza la Resistenza e la partecipazione femminile all'interno della storia di genere e della Seconda guerra mondiale; ne riconosce l'importanza per gli eventi che condussero alla nascita della Repubblica e al varo della Costituzione; utilizza la maggior parte delle funzioni dei linguaggi verbali e multimediali per descrivere un processo storico. – Avanzato: Contestualizza la Resistenza e la partecipazione femminile all'interno della storia di genere e della Seconda guerra mondiale, giustificando le sue riflessioni; ne riconosce l'importanza per i successivi eventi sociali, politici, culturali dell'Italia del secondo dopoguerra, in primo luogo per la nascita della Repubblica e per il varo della Costituzione, motivando le sue posizioni in maniera opportuna; utilizza tutte le funzioni dei linguaggi verbali e multimediali per descrivere un processo storico.
--------------------	--

Le costituzioni nel vissuto. Rimuovere gli ostacoli: dalla Resistenza alla Costituzione

Eva Creati, Chiara Martinelli

1. Insegnare la Costituzione in contesti di problematicità sociale: riflessioni e suggestioni¹

«L'Italia è una Repubblica italiana fondata sul lavoro» (art. 1 Cost).

Tra le maggiori sfide che sono emerse nelle esperienze di Cittadinanza e Costituzione prima, e di Educazione Civica successivamente, figura indubbiamente quella di 'calare' i principi che regolano la convivenza giuridica e sociale nel vissuto degli alunni e degli studenti. Nelle scuole di ogni ordine e grado: ma soprattutto in quelle che si rivolgono a un'utenza socialmente fragile, che vive in contesti dove l'applicazione dei dettami costituzionali può sembrare episodica, traballante o lontana. Un esempio sono gli istituti professionali, frequentati da una platea economicamente e socialmente più problematica rispetto a quella che solitamente accede a licei e istituti tecnici (Tieghi, e Ognisanti 2009, 177). Una constatazione che spesso si riduce a mero luogo comune, ma che è bene giustificare tramite il ricorso a fonti e dati. A questo proposito, l'*Osservatorio della Regione Toscana*, che raccoglie i dati relativi all'a.s. 2019/2020, è chiarissimo: mentre degli iscritti a un liceo solo l'11% delle ragazze e il 14% dei ragazzi hanno ripetuto uno o più anni scolastici, le percentuali salgono al 40% e al 52% negli istituti professionali (*Alunni in ritardo negli studi* 2020). Degli studenti che

¹ Il par. 1 è da attribuirsi a Chiara Martinelli, il par. 2 a Eva Creati.

Eva Creati, Vocational institute "Sismondi Pacinotti", Italy, evcreati@gmail.com

Chiara Martinelli, University of Florence, Italy, chiara.martinelli@unifi.it, 0000-0002-3549-267X

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Eva Creati, Chiara Martinelli, *Le costituzioni nel vissuto. Rimuovere gli ostacoli: dalla Resistenza alla Costituzione*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6.24, in Luca Bravi, Chiara Martinelli, Stefano Oliviero (edited by), *Raccontare la Resistenza a scuola. Esperienze e riflessioni*, pp. 185-191, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-650-6, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6

nell'a.s. 2014/2015 hanno cominciato a frequentare una scuola secondaria di secondo grado, si sono diplomati, cinque anni dopo, il 73,73% degli iscritti a un liceo, il 51,21% degli iscritti a un istituto tecnico e solo il 35,52% degli iscritti in un istituto professionale (*Ottenere il diploma 2020*). Non sono disponibili disaggregazioni sulla base del mestiere dei genitori, benché i questionari Invalsi prevedano, nella loro compilazione, che i partecipanti indichino le occupazioni paterne e materne; l'*Osservatorio* tuttavia fornisce per l'a.s. 2018/19 i dati degli iscritti ai tre diversi indirizzi sulla base del voto di licenza media, che certo può fornirci qualche ragguaglio indiretto sulle loro condizioni culturali e sociali. Gli istituti professionali, da questo punto di vista, sono scelti dalla maggioranza relativa (il 39,7%) degli studenti licenziati con sei. La percentuale crolla per gli studenti con voti di licenza dal sette al dieci, inclini a optare per istituti tecnici e, quindi, licei. A scegliere gli istituti professionali sono, rispettivamente, il 17,5%, il 5,9%, l'1,9% e lo 0,5% degli studenti che hanno concluso il loro percorso con la votazione di sette, otto, nove e dieci (*Orientamento 2020*). Quindi, presumibilmente, gli studenti degli istituti professionali sono quelli meno provvisti del capitale culturale, sociale, forse familiare per affrontare gli impegni di studio, di concettualizzazione, le modalità relazionali e comportamentali che l'istituzione scolastica richiede e si aspetta.

Articolare un ragionamento sulla Costituzione fondato sulle concrete esperienze di questi studenti può quindi, dimostrarsi una questione particolarmente sfidante. La storia dell'Italia repubblicana è, anche, una storia di discrasie tra il contenuto della Carta Costituzionale e la mancata o parziale applicazione di molte sue disposizioni: basti pensare al caso eclatante delle Regioni, istituite solo nel 1970, ma anche all'obbligo d'istruzione di otto anni, largamente disatteso dai ceti popolari fino ai primi anni Sessanta (Crainz 2002, 419-20; Borghi 1958, 32). Riflettere sulla permanenza di queste differenze, e cercare di capire cosa e in che modo debba esser sanato, può indurre a sviluppare una coscienza critica della direzione che l'ordinamento costituzionale può dare alle nostre azioni, e quale filosofia possa esser perseguita per raggiungere un tale obiettivo. A questo proposito, interessanti si rivelano le osservazioni di Balzano (2020, 38) sulla cittadinanza come sviluppo di rapporti di mutua responsabilità sociale: un atteggiamento che potremmo espandere dalla dimensione comunitaria ad ambiti più ampi e che mostrino come solo una forte corresponsabilità sociale possa consentire, tanto sul piano quanto su quello individuale, di riformare profondamente gli squilibri e le disuguaglianze che segnano a tutt'oggi la nostra società. Una posizione, quest'ultima, tanto più cogente in questo periodo pandemico, in cui stiamo sperimentando sulla nostra pelle gli effetti dell'interrelazione collettiva. Raccontarsi le esperienze personali maturate nei campi più vicini ai diritti costituzionali (il lavoro, la salute, la scuola, ad esempio), confrontarle con quelle altrui, riviverle con la drammatizzazione e il *role-play* può contribuire a sublimarne senso e significato, collocandole entro un più ampio contesto dotato di radici e di sviluppo.

All'interno di questa finalità il coinvolgimento del territorio può, oltre che fornire competenze e abilità non rintracciabili nell'istituzione scolastica, concretizzare agli occhi degli studenti la rete sociale e comunitaria di cui è composta

la società. Per riscuotere successo non deve essere tuttavia un coinvolgimento dettato su basi mercificatrici e utilitaristiche, in cui il Terzo Settore entra come succedaneo precario ed economicamente appetibile rispetto all'omologo statale – una politica che abbiamo già visto attuata con il “Piano estate 2021”, che ha visto l'ingresso nelle scuole dei precari delle cooperative (Martinelli, e Oliviero 2021, 81). Deve configurarsi piuttosto come un rapporto in cui ogni ente riesce a contribuire alla progettualità complessiva attingendo alle proprie specifiche competenze e mirando alla crescita individuale e sociale degli studenti coinvolti, così come si è verificato in alcune delle più luminose sperimentazioni degli anni Settanta. Un esempio è sicuramente quello di Bagno a Ripoli nel decennio successivo alla contestazione, dove la sinergia tra il direttore didattico Marcello Trentanove, l'Ente locale e l'allora USL promosse un nuovo tipo di istituzione partecipata finalizzata a garantire il successo scolastico a tutti i bambini attraverso una mobilitazione capillare del tessuto sociale e genitoriale (Bandini, e Benelli 2011). Il progresso degli alunni coinvolti si profila dunque come individuale e, contemporaneamente, sociale: come sosteneva già il pensiero pedagogico degli anni Cinquanta e Sessanta, non può darsi una compiuta educazione all'individualità senza un' altrettanto ben definita educazione alla corresponsabilità e alla convivenza sociale, perché solo conoscendo i bisogni e le esigenze di chi vive attorno a noi sapremo, per converso, comprendere, fondare cognitivamente e perseguire i nostri diritti e i nostri doveri (de Giorgi 2016, 397-407; Borghi 1953, 7). Piccoli passi, destinati a un'influenza circoscritta e locale. Azioni che, non per questo, non devono essere perseguite, sia per il loro significato sociale che per la loro pregnanza etica, in quanto, come ricordava già de Bartolomeis,

Una riforma per essere legittima non deve attestare un capovolgimento; le basta attestare una certa misura di progresso a favore di soluzioni di interesse pubblico. [...]

L'interesse per le riforme si distingue dal riformismo se la strategia delle riforme viene accettata non come antitesi alla rivoluzione ma come l'unica possibile in certe condizioni [...].

Se anche in seguito a certe riforme ci accorgiamo che Agnelli non è alle presse e Pirelli non è confezionatore di pneumatici, che il sistema non è stato rovesciato, che la comunità non si “autogestisce”, che i più sono “emarginati” non vuol dire che non valeva la pena di impegnarsi. Si tratta invece di accertare se qualche mutamento positivo c'è stato (de Bartolomeis 1972, 42).

2. Dalla teoria alla pratica: il coinvolgimento dell'Istituto Sismondi-Pacinotti nel progetto “Rimuovere gli ostacoli”

Questo contributo descrive l'esperienza vissuta da alcuni alunni della Scuola secondaria di secondo grado dell'Istituto “Sismondi-Pacinotti” di Pescia (Pistoia), che hanno partecipato ad un progetto sui principi fondamentali della Costituzione italiana, con uno sguardo e un confronto con le costituzioni europee, organizzato dall'Istituto “Sangalli per la storia e le culture religiose” di Firenze.

L'Istituto "Sismondi Pacinotti" ha partecipato negli anni scolastici 2018/2019 e 2019/2020 al progetto "Rimuovere gli Ostacoli. I diritti fondamentali e la loro tutela nella Costituzione italiana e nelle altre costituzioni europee".

La nostra scuola si articola in quattro istituti distinti per un totale di circa 1050 alunni: il Liceo artistico "B. Berlinghieri", l'Istituto Tecnico "E. Ferrari", l'Istituto "G. Sismondi" e, infine, l'Istituto "A. Pacinotti".

La scuola accoglie alunni di tutta la Valdinievole, una zona di ampia territorialità che abbraccia diverse province: Pistoia, Pisa, Firenze e Lucca. Nonostante una realtà socio-economica piuttosto fragile, gran parte degli studenti dimostra particolare interesse per le attività manuali e pratiche e ottiene risultati positivi nei tirocini e nelle attività di alternanza scuola/lavoro. L'allievo-tipo del nostro istituto, con alcune differenze legate alla tipologia di indirizzo prescelto, proviene molto spesso da un contesto familiare talvolta poco solido, che spesso sconfinava in condizioni di deprivazione socio-culturale. Tra gli studenti la percentuale di allievi stranieri supera il 22%. Molto alta è la percentuale relativa alla dispersione scolastica, soprattutto per alcuni percorsi come quelli di Istruzione e Formazione Professionale (Istituto Sismondi-Pacinotti, 2020).

I dieci alunni che hanno aderito al progetto erano iscritti all'Istituto "A. Pacinotti", nello specifico alle classi 3° A, 3° B e 3° C dell'indirizzo "Manutenzione e assistenza tecnica", che al suo interno prevede tre curvature: "Apparati, impianti e servizi tecnici, industriali e civili", "Manutenzione e mezzi di trasporto" e "Veicoli a motore". L'idea dei promotori del progetto è stata quella di coinvolgere alunni di classe terza, in modo da poterli accompagnare ai valori costituzionali e prepararli al meglio al biennio finale e all'Esame di Stato conclusivo. Gli alunni hanno affrontato con grande dedizione e motivazione tutto il percorso, che li ha visti impegnati in diverse giornate di formazione tra Firenze e Prato. L'aspetto che più incuriosiva i ragazzi era la possibilità di vivere questa esperienza anche con altre realtà oltre quella italiana, misurandosi e confrontandosi con alunni di provenienza europea; nello specifico hanno incontrato compagni di scuole provenienti dalla Danimarca, dalla Germania, dall'Olanda e dalla Francia.

Il progetto, dal titolo "Rimuovere gli ostacoli. I diritti fondamentali e la loro tutela nella Costituzione italiana e nelle altre costituzioni europee", è stato ideato dall'Istituto "Sangalli per la storia e le culture religiose" di Firenze e finanziato dalla Fondazione Marchi, con la collaborazione della Fondazione Intercultura di Colle Val d'Elsa e il patrocinio della Società italiana per lo studio della storia contemporanea (Sisso). La quarantina di studenti del territorio toscano che vi hanno partecipato ha potuto compiere un viaggio tra i diritti fondamentali e la loro tutela nella Costituzione italiana e nelle altre costituzioni europee: nello specifico, le scuole che hanno partecipato al progetto sono state quattro: l'Istituto alberghiero "A. Saffi" di Firenze, l'Istituto tecnico e statale "P. Dagomari" di Prato, il Liceo classico "F. Cognigni" di Prato e il nostro Istituto Professionale "Sismondi-Pacinotti" di Pescia.

Prima di affrontare il percorso, i docenti di storia hanno preparato i ragazzi con lezioni propedeutiche che richiamassero le questioni dei diritti fondamentali della nostra Costituzione, come i loro protagonisti e diverse tematiche relative al costituzionalismo contemporaneo.

Il progetto è partito a maggio 2019 con intense giornate di studio tra il Liceo classico “F. Cicognini” di Prato e l’Istituto “A. Saffi” di Firenze. In questa sede i ragazzi si sono confrontati dopo aver assistito a lezioni di studiosi e accademici sulle questioni dei diritti fondamentali della nostra Costituzione, partendo dalla genesi e lo studio dei primi articoli della nostra Costituzione, parlando dei protagonisti della Costituente, arrivando a toccare temi come la nascita della Carta ONU e della Dichiarazione dei diritti dell’uomo.

L’attività è ripresa con l’inizio dell’anno scolastico 2019/2020. Tra fine settembre e ottobre gli studenti, ormai in quarta, hanno partecipato a pomeriggi laboratoriali incentrati sugli articoli della Costituzione italiana. Nello specifico, a ogni gruppo è stato assegnato un articolo su cui riflettere, sulla base delle esperienze dei ragazzi: i nostri studenti hanno svolto le loro attività sull’articolo 1 («L’Italia è un Repubblica fondata sul lavoro»). Continui sono stati i confronti e i riferimenti al reale e soprattutto riferiti sempre al loro vissuto e alla loro quotidianità, per toccare nella realtà il vero valore del dettato costituzionale. Il lavoro di scavo e riflessione è stato a tratti doloroso: hanno sofferto emotivamente quei ragazzi che hanno evidenziato la loro crisi rispetto a vicende personali e familiari come quelle in cui alcuni genitori avevano perso il lavoro in questi anni. Hanno narrato soffrendo e al tempo stesso esorcizzando le loro storie, attraverso il video ricco di immagini e sovrapposizioni delle loro voci che hanno realizzato e poi presentato come confronto conclusivo presso il Teatro del Convitto Nazionale del “F. Cicognini” di Prato. Le attività, coordinate da Rodolfo Sacchetti dell’Istituto Sangalli e dall’attrice e artista Francesca Sarteanesi, erano finalizzate alla costruzione di un cortometraggio da proiettare nel corso delle giornate di riflessione finali.

Al secondo appuntamento, che si è tenuto a novembre 2019 presso il Convitto Nazionale “F. Cicognini” di Prato, i relatori hanno rivolto uno sguardo ai paesi europei che hanno partecipato al progetto: quindi alla Francia, la Danimarca, la Germania e l’Olanda. Da questi stati, infatti, provenivano gli studenti iscritti al “Lycée Clos Maire” di Beaune in Francia, al “Copenhagen Open High School”, alla “Irena Sendler Schule” di Amburgo e al “Porta Mosana College” di Maastricht. Le nazioni sono state scelte tutte con una ratio: similmente a quanto è accaduto in Italia, le loro costituzioni sono state promulgate negli anni immediatamente successivi al secondo conflitto mondiale. Dentro di loro, quindi, portano riflessioni sui diritti e sulle organizzazioni internazionali, così come queste ultime sono presenti nella carta italiana. Lo studio è stato rivolto in particolar modo alle Costituzioni francesi della Quarta e della Quinta repubblica (1946/1958), della Repubblica federale tedesca (1949), del Regno di Danimarca (1953) e del Regno dei Paesi Bassi (1954). Ogni scuola ha inoltre presentato e commentato il proprio video sugli articoli della Costituzione, narrando con competenza e con maggior consapevolezza gli argomenti trattati del lungo e faticoso lavoro nella stesura della Costituzione e dell’importanza di tutti i diritti umani e civili.

È emersa la vera natura del progetto, un dialogo ricco e costruttivo sui diritti in Europa di ieri e di oggi, le difficoltà che viviamo nel campo del lavoro e le reali possibilità che abbiamo.

Tutti insieme hanno potuto scambiare idee, emozioni e partecipare ad un confronto reale tra scuola italiana, olandese, francese, danese e tedesca, per poi verificare come le storie si incontrano e determinano, pur nelle diversità di approcci e/o modi, la reciprocità dei nostri vissuti.

Nel dicembre 2019 ha avuto luogo la restituzione finale presso il nostro Istituto, con la presentazione e il dibattito in Aula Magna del video realizzato. L'incontro, a cui hanno partecipato le classi quarte della nostra scuola, si è qualificato come un momento di confronto e di scambio vero. Occasione preziosa, durante la quale agli studenti che hanno partecipato è stato consegnato l'attestato di frequenza al progetto. Ciascun alunno ha espresso in pochi minuti una riflessione sulle attività svolte presentando il quadro generale di tutto il percorso formativo, volto alla riflessione sui nuclei fondamentali della Costituzione italiana in relazione alle costituzioni degli altri paesi europei, sottolineando come valore fondamentale lo scambio ricco e produttivo che hanno avuto con gli studenti olandesi, svedesi, francesi e tedeschi.

Alcuni dei partecipanti sono intervenuti, a maggio 2020, al webinar "Raccontare la Resistenza a scuola", ripercorrendo l'esperienza vissuta. A due anni dal progetto, Hassan Bouhalla ed Endriu Gjepali hanno dichiarato come sia stata per loro un'esperienza positiva e arricchente, come l'incontro con le Costituzioni degli altri paesi e l'opportunità di conoscere alunni di altre scuole europee li abbiano aperti a condividere idee, emozioni e passioni.

Hanno ricordato anche momenti particolari, come la paura nelle parole di una loro compagna, iscritta nel corso di riparatore di veicoli a motore, che, pur desiderando di poter lavorare in un'officina, temeva, com'era già accaduto durante il suo stage, il permanere di etichette di genere. In Italia è ancora difficile essere una donna meccanico: timori del tutto sconosciuti nelle parole delle coetanee aderenti al progetto, dove gli steccati lavorativi di genere non sono così influenti.

Hassan ed Endriu sono riusciti a parlare di Diritti in maniera semplice, confrontandosi e dialogando, hanno creato e coniato anche un nuovo diritto umano: il diritto alla bellezza.

Bisognerebbe per loro, partire da questo nuovo diritto, il Bello, attraverso le cose semplici, una periferia, una scuola, perché dalla bellezza non può che nascere altra bellezza.

In conclusione, i due studenti ritengono necessari progetti di questo tipo, che affrontano tematiche così importanti in un tavolo di comunità europea, vero confronto interculturale, ponte necessario per costruire una reale convivenza pacifica. Per loro, infatti, il progetto è altamente formativo e da replicare, perché ha avuto un senso un 'fare storia' dove, immersi nel passato, è possibile costruire percorsi di storia futuri.

Riferimenti bibliografici

- Balzano, Vittorio. 2020. "Nuove prospettive pedagogiche per un educare alla cittadinanza democratica e sociale." *Attualità pedagogiche* 1: 36-47.
- Bandini, Gianfranco e Caterina Benelli, a cura di. 2011. *Maestri nell'ombra. Competenza e passione per una scuola migliore*. Palazzolo sul Brenta: Amon.

- Borghi, Lamberto. 1953. *L'educazione e i suoi problemi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borghi, Lamberto. 1958. *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Crainz, Guido. 2002. *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni Ottanta*. Milano: Donzelli.
- De Bartolomeis, Francesco. 1972. *Scuola a tempo pieno*. Torino: Feltrinelli.
- de Giorgi, Fulvio. 2016. *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*. Brescia: Morcelliana.
- Istituto Sismondi-Pacinotti. 2020. "Piano triennale dell'offerta formativa. Triennio 2019/20-2021/22." [https://cspace.spaggiari.eu/auth.php?token===QP9EEexs2bYdnNxA3SchWTSRWSupUSwxGOER0MyRIT15-EUx8WSJ9yM2cUbz4WeTdWV2MHbyJ0c3YVTZR Tarh0QmtCbwpFWClzN6JEdjR2b2UTSMhFO0hmQ\(22-12-2021\)](https://cspace.spaggiari.eu/auth.php?token===QP9EEexs2bYdnNxA3SchWTSRWSupUSwxGOER0MyRIT15-EUx8WSJ9yM2cUbz4WeTdWV2MHbyJ0c3YVTZR Tarh0QmtCbwpFWClzN6JEdjR2b2UTSMhFO0hmQ(22-12-2021)).
- Martinelli, Chiara e Stefano Oliviero. 2021. "L'educazione civica e l'approccio storico-educativo: tra Public History e didattica" *Scholè* 58, 1: 79-90.
- Moca, Matteo. 2020. "Provare a "Rimuovere gli ostacoli". Un progetto sui significati dei Principi fondamentali della Costituzione italiana." *Farestoria* 2, 1: 99-103.
- Tieghi, Laura, e Mirca Ognisanti. 2009. *Seconde generazioni e riuscita scolastica. Il progetto Seipiù*. Milano: FrancoAngeli.
- Toscana, Regione. "Osservatorio scolastico Regione Toscana." [https://www.osservatorioscolastico.regione.toscana.it/dp-client/dashboard/how_are_things_at_school?year=201920\(22-12-2021\)](https://www.osservatorioscolastico.regione.toscana.it/dp-client/dashboard/how_are_things_at_school?year=201920(22-12-2021)).

Resistenze e storie di rom e sinti per costruire insieme la memoria collettiva

Eva Rizzin

1. La storia della 'resistenza' rom e sinta come elemento d'inclusione narrativa

La parola «resistenza» è presente da sempre nella memoria e nella storia delle comunità rom e sinte italiane, ma i pregiudizi fortemente presenti nella società maggioritaria verso gli 'zingari', immaginati sempre e solo come nomadi e pericolosi, hanno portato all'elaborazione di due narrazioni parallele: da un lato le nostre comunità ricordano e fanno memoria dei propri familiari che hanno partecipato alla lotta di liberazione dell'Italia dal nazifascismo, dall'altro la comunità maggioritaria onora eroi partigiani che sono anche rom o sinti, ma sembra ignorare questa 'seconda' appartenenza, quasi che sia inimmaginabile pensare che dei partigiani facciano parte della funesta categoria degli 'zingari'. È anche questo uno degli effetti dell'antiziganismo, eppure l'80% dei circa 180000 soggetti che compongono le nostre comunità in Italia vivono già perfettamente inseriti nel contesto sociale maggioritario, ma sopravvivono agli stereotipi soltanto non dichiarandosi: è l'unica strada per non vedersi precipitare addosso l'odio antizingaro che le ricerche svolte nel 2014 e nel 2019 dal Pew Research Center indicano presente all'86% nella popolazione italiana non rom. Utile quindi ricordare che almeno la metà di quei 180000 individui già citati sono persone italiane da secoli (giunte sulla penisola dal XV secolo) e che gran parte di essi sono comunitari arrivati in seguito alle guerre nei Balcani, senza essere riconosciuti come rifugiati, ma etichettati solo come 'zingari nomadi'.

È questa condizione di una narrazione collettiva divisa che può rappresentare un elemento da cui ripartire, per costruire un nuovo strumento di raccon-

Eva Rizzin, University of Verona, Italy, eva.rizzin@univr.it

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Eva Rizzin, *Resistenze e storie di rom e sinti per costruire insieme la memoria collettiva*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6.25, in Luca Bravi, Chiara Martinelli, Stefano Oliviero (edited by), *Raccontare la Resistenza a scuola. Esperienze e riflessioni*, pp. 193-197, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-650-6, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6

to condiviso e utile alla definizione di percorsi inclusivi e di cittadinanza attiva: riconoscerne la storia secolare legata alla nostra nazione, che è storia di tutti e non soltanto chiusa in un recinto etnico, significa anche contribuire al pieno riconoscimento di cittadinanza di un popolo.

2. I partigiani rom e sinti

Credo quindi sia un passaggio utile proporre, come primo elemento di riflessione, la storia di due partigiani che è conosciuta e documentata, ma per le quali manca totalmente dalla narrazione pubblica, l'aspetto della loro appartenenza alle comunità rom e sinte. Sono due storie: una intervista allo stesso protagonista Taro Corsaro Debar e la storia di Omero Grandini narrata dal figlio Ernesto dopo la scomparsa del padre. Sono soltanto due vicende, ma ne esistono altre decine che testimoniano che persone delle comunità sinti e rom hanno partecipato alla Resistenza in Italia; sono tutti racconti rimasti assai vivi nelle nostre comunità. Ne aggiungo un'altra, più in breve, per rendere evidente questa narrazione divisa in due, una pubblica e l'altra interna alle comunità che fa un po' da introduzione alle due interviste successive. È la storia di 4 partigiani che si muovevano nel vicentino e che erano sinti. Un cippo, a Vicenza, ricorda in realtà il sacrificio di dieci partigiani che, il 9 novembre 1944, fecero saltare la ferrovia presso il Ponte dei Marmi, per impedire il passaggio di un trasporto di armi che avrebbe rifornito i nazisti. Tra quei dieci partigiani, quattro erano sinti che lavoravano nello spettacolo viaggiante; si chiamavano Walter Vampa Catter, Ercole Lino Festini, Silvio Paina e Renato Mastini. I partigiani furono arrestati e dopo giorni di torture furono fucilati presso lo stesso ponte. Per giorni Vincenzina Erasma Pevarello, si spostò di città in città in cerca di Renato Mastini, suo compagno, e degli altri arrestati, fino a scoprire che erano stati uccisi per rappresaglia. Vincenzina, testimone che ha narrato le vicende dei quattro sinti, continua ancora a vendere il suo zucchero filato, come quando era piccola e suo padre che faceva il mago, realizzò la sua magia più bella: i tedeschi avevano minato il terreno intorno ad un paese del vicentino e, con uno spettacolo di giochi di prestigio, convinse i nazisti a sminare la zona. Queste quattro persone, tra i dieci partigiani di Vicenza, erano tutti sinti.

3. Amilcare Taro «Corsaro» Debar

Da bambino sono vissuto in un orfanotrofo, non ho conosciuto i miei genitori e quindi non sapevo neppure di essere un sinto. Mi chiamo Amilcare Debar e sono nato a Frossasco, nella zona di Torino, il 16 giugno 1927, il resto dei miei nomignoli, 'Corsaro' e 'Taro', sono arrivati dopo, legati alla mia storia di vita.

A 17 anni, in piena lotta partigiana, decisi di salire sui monti e mi unii alla quarantottesima Brigata Garibaldi. Era il battaglione "Dante Nanni" comandato da Pompeo Colajanni. M'impiegavano come staffetta e dovevo portare messaggi, per far comunicare tra loro i partigiani. Con un po' d'esperienza in più e per il coraggio dimostrato, mi permisero di essere un combattente vero e partecipai a tanti scontri con i fascisti ed i nazisti nelle Langhe, una volta fui anche

ferito; è così che sono diventato il ‘Corsaro’; c’ero anche quando è stata liberata Torino. Ripeto, non sapevo ancora nulla della mia origine. Un mio ricordo di quei tempi si lega all’incontro con un giovanissimo Sandro Pertini, poi diventato Presidente della Repubblica, quando lo incontrai era partigiano come me ed era una bellissima persona. Finita la guerra decisi di fare il poliziotto e successe che fermai per controlli una famiglia di sinti che si chiamava Debar. Con quei documenti in mano, mi si spalancò un mondo di domande sul mio passato. Li volli incontrare di nuovo e con attenzione ricostruii le mie origini, fino a non poter negare, soprattutto a me stesso, di essere un sinto e di aver ritrovato la mia famiglia. Decisi di abbandonare il mio lavoro per recuperare ed immergermi nella vita che non avevo conosciuto. Sono andato a vivere nel campo, ne sono stato felice. La mia battaglia di una vita è continuata con la lotta per i diritti di sinti e rom, ho potuto rappresentare il mio popolo anche alle Nazioni Unite.

Non importa chi siamo, né da dove veniamo, né in che modo viviamo. Siamo tutti uomini. È così che sono tornato ad essere anche ‘Taro’ tra i sinti che significa paffutello. Il momento più bello è stato quando Sandro Pertini, da Presidente, mi ha consegnato il mio diploma di partigiano. Ci siamo abbracciati, come si fa tra compagni di una vita. Avevamo entrambi combattuto per la libertà.

4. Omero Grandini

Mio padre si chiamava Omero ed è stato per me un grande uomo. Si trovò maggiorenne nel momento in cui scoppiò la Seconda guerra mondiale. Ha combattuto con l’Italia fino all’8 settembre 1943. Arrivato l’armistizio, mio padre si è rifiutato di proseguire a combattere con fascisti e nazisti ed è stato deportato in un campo di concentramento, non so dirvi il nome del campo. Riusci a fuggire e salì in montagna, nella zona bolognese e modenese, unendosi alla Stella Rossa del comandante partigiano Mario Musolesi, detto Lupo. Mio padre era presente quando c’è stato lo scontro a Monte Sole con i nazisti. Era il 29 settembre 1944. La stella Rossa subì numerose perdite tra cui lo stesso comandante, ci fu un vero eccidio. Mio padre si salvò per miracolo con poche decine di partigiani. Omero è morto nel 1999 ed è oggi sepolto vicino al suo comandante presso il mausoleo di Bologna. Ogni anno, porto un fiore a mio padre e non manco mai di portarlo, come ha sempre fatto lui, al suo comandante Lupo. Conservo ancora la dichiarazione di partigiano che apparteneva a mio padre: lo rappresenta perfettamente, per i suoi ideali e per la vita esemplare che ha condotto.

Con questa storia di famiglia, come potevo non interessarmi alla storia, nella mia vita? È dal primo Treno della Memoria della Regione Toscana che viaggio insieme a tanti studenti verso Auschwitz, per condividere il dolore delle altre vittime e per ricordare che quel luogo fu la tomba anche di migliaia di sinti e rom.

5. Una storia di riscatto

Tra le narrazioni legate al tema più ampio della ‘resistenza’ intesa come opposizione alle persecuzioni razziali subite da rom e sinti durante il nazifascismo,

ne esiste una che ha assunto un valore straordinariamente simbolico per le nostre comunità: si tratta della storia del pugile tedesco Johann Trollmann, detto Rukeli (nella nostra lingua «l'albero»). Nel 1933, Johann vinse il titolo dei pesi medi, ma era un sinto, per i nazisti uno zingaro: la persecuzione di questo popolo era già iniziata in Germania. Non era accettabile che uno zingaro potesse vincere un titolo prestigioso, così Trollmann fu costretto a combattere di nuovo con un peso massimo ed obbligato a restare fermo sul ring, proibendogli di muoversi e danzare sul quadrato di gara, come era solito fare, in modo simile a quanto propose più tardi il famoso Cassius Clay. Era evidentemente un combattimento impari, ma Johann, in segno di scherno per il razzismo nazista, si presentò sul ring con una parrucca bionda e con la pelle coperta di farina bianca: cadde al tappeto sotto i colpi del più potente avversario, ma nella caduta la farina andò a coprire il pugile ariano rendendolo ridicolo nonostante la vittoria. La storia di Trollmann si concluse con la morte, dopo aver affrontato la deportazione nel campo di Neuengamme e dopo essere stato costretto a combattere, ancora una volta, con uno dei kapò di quel lager: in quest'ultima occasione, Rukeli mise al tappeto l'avversario, anche se prostrato dalla durissima vita nel campo di concentramento; tre giorni dopo fu trovato morto con un colpo di pistola alla nuca. La cintura dei pesi medi che gli era stata tolta dal nazismo nel 1933, è stata restituita alla sua famiglia negli anni Duemila.

6. La storia di 'resistenza' di oggi

Non intendo paragonare il passato del nazifascismo al presente dell'odio rivolto verso i rom e sinti a livello sociale. Credo però che le narrazioni del passato abbiano la capacità di costruire due processi fondamentali: il primo è il processo di consapevolezza che può avvenire dentro le comunità, quando si prende coscienza, attraverso le narrazioni del passato, del proprio vissuto a livello comunitario e della propria partecipazione, spesso dolorosa, alle vicende storiche che hanno toccato tutto il resto dell'umanità; il secondo processo è quello del legame con l'esterno che è possibile ricostruire partecipando in modo attivo alla narrazione comunitaria, esponendosi in spazi d'ascolto in cui gli altri possano percepirti come parte di una stessa storia locale, nazionale, europea, internazionale. In fondo, la costruzione di comunità, ci ricorda lo storico Harari (2017), si basa su narrazioni condivise. In che cosa si esprime oggi questo percorso? Nella capacità di non riconoscere rom e sinti solo e soltanto come soggetti legati ad un 'problema sociale', ma come cittadini che da sempre attraversano le strade delle nostre città e che hanno vissuto e vivono eventi storici che li pongono costantemente al nostro fianco. Ecco perché, a fare da contraltare alle parole di odio spesso spese verso le nostre comunità, voglio ricordare una figura diversa, positiva e giovane: si tratta di un ragazzo, Simone, un quindicenne che a Torre Maura (Roma), di fronte ai picchetti di Casapound innalzati per impedire ad una famiglia rom di prendere possesso della casa popolare ad essa regolarmente assegnata, ha affrontato direttamente i manifestanti affermando il proprio dissenso. Sono piccoli segni di una resistenza che non ha connotazione etnica,

ma che è la resistenza del presente, diversa da quell'evento storico che riguardò la liberazione d'Italia dal nazifascismo, ma che parla lo stesso linguaggio dei principi costituzionali che stanno al centro di queste narrazioni e che possono essere un profondo strumento d'inclusione sociale.

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Zygmunt. 1999. *Modernità e olocausto*. Bologna: il Mulino.
Bravi, Luca. 2014. *Percorsi storico-educativi della memoria europea*. Milano: FrancoAngeli.
Harara, Yuval Noah. 2017. *Sapiens. Da animali a dei*. Milano: Bompiani.
Piasere, Leonardo. 2015. *L'antiziganismo*. Milano: Quodlibet.
Rizzin, Eva, a cura di. 2020. *Attraversare Auschwitz*. Roma: Gangemi.

Dalla storia all'inclusione. Il racconto della comunità cinese di Prato

Davide Finizio

1. Con gli occhi di Luisa

In questo breve contributo, cercherò di descrivere l'importanza che l'incontro con la storia ha avuto per la comunità di origine cinese che vive a Prato e che ha come riferimento il tempio buddista della città, di cui sono attualmente il segretario. Un ruolo centrale in questa vicenda l'ha avuto una studentessa che ha partecipato nel 2017 ad un viaggio con il Treno della Memoria della Toscana, diretta verso Auschwitz Birkenau per vedere, dopo aver studiato e approfondito, i luoghi di quanto descritto sui libri. La storia e il significato di quel binario che terminava dentro a Birkenau ingoiando i destini di milioni di persone Luisa Xu, studentessa diciottenne cinese della comunità di Prato che frequentava l'istituto Dagomari di Prato, li aveva studiati molto bene prima di partire. Ha letto i libri, gli articoli, i saggi suggeriti dai suoi insegnanti. E alla fine, spinta dalla passione, è partita per Auschwitz sul Treno della Memoria della Regione Toscana insieme ad altri 550 studenti. Il viaggio è stato costruito insieme al Tempio Buddista di Prato e Luisa è stata gli occhi di un'intera comunità. Luisa è salita sul treno per sé, per crescere attraverso ciò che ha studiato, ma anche per tutta la comunità che rappresenta, con il mandato di restituire nel Tempio Buddista i frutti della sua esperienza. «Non la deluderò» mi ha detto Luisa alla partenza e da quel saluto è iniziato un viaggio molto più lungo e duraturo che ha riguardato tutti noi. È stato grazie all'incontro quasi casuale tra me e due insegnanti del Dagomari, che è nata l'idea di offrire a una studentessa che tanto lo desiderava l'opportunità del viaggio in Polonia. E così il consiglio direttivo del Tempio di

Davide Finizio, Buddhist temple in Prato, Italy

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Davide Finizio, *Dalla storia all'inclusione. Il racconto della comunità cinese di Prato*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6.26, in Luca Bravi, Chiara Martinelli, Stefano Oliviero (edited by), *Raccontare la Resistenza a scuola. Esperienze e riflessioni*, pp. 199-202, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-650-6, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6

Prato, dopo una riunione, ha deciso in nome della fratellanza, dell'integrazione e della pace fra gli esseri umani, valori portanti del buddismo che Luisa sarebbe salita su quel treno, per fare il viaggio della memoria e riconsegnare alla sua comunità la memoria viva di ciò che avrebbe vissuto. Al suo ritorno, la studentessa ha narrato insieme alla sua classe il viaggio e le tante tematiche affrontate ed incontrate; il viaggio della comunità è proseguito, perché ne è nata la motivazione per indagare le connessioni tra la storia italiana e quella della comunità cinese qui residente da almeno un secolo.

2. La memoria della deportazione cinese nei campi di concentramento fascisti

È stato per questo motivo che si è iniziato ad indagare le storie di quei cinesi che erano giunti in Italia tanto tempo fa, quasi tutti per commerciare i prodotti dell'oriente. Anche la comunità cinese in Italia ha in fondo la sua storia di deportazione. Ne fu vittima durante la Seconda guerra mondiale. La comunità era perlopiù insediata a Milano, erano soprattutto commercianti di sete e perle, ma rappresentavano una minoranza etnica e una minoranza nemica dell'asse Roma-Berlino-Tokyo. Per questo, durante il fascismo, circa trecento di loro furono deportati nei campi d'internamento del fascismo italiano nella provincia di Teramo, poi a Trieste e alcuni in Germania. Molti non fecero più ritorno. Alcuni si salvarono. Tra questi, il nonno di un giovane cinese, Ciaj Rocchi che insieme a Matteo Demonte, nel 2015, nella graphic novel *Primavera e autunni* ha avuto la voglia e l'idea di raccontare la storia di questa fetta del suo popolo, i primi cinesi approdati in Italia prima degli anni Trenta del Novecento e le loro vicende. E di restituire ai più una pagina di storia ancora poco conosciuta. La comunità riunita intorno al tempio di Prato ha conosciuto questo pezzo di storia attraverso un fumetto, un genere molto in voga tra le giovani generazioni di origine cinese; sono stati in effetti loro, ragazze e ragazzi, ad occuparsi, dopo l'esperienza di Luisa in Polonia, di narrare in differenti serate questo estratto di storia cinese ed italiana al tempo stesso.

3. Un Giorno della Memoria diverso dagli altri

I semi fatti germogliare nella comunità del tempio dal viaggio sul Treno della Memoria hanno portato dei frutti duratura, primo tra i quali il rapporto che si è stretto con la Fondazione Museo della Deportazione di Prato, conosciuta proprio perché organizza con la Regione Toscana l'esperienza del viaggio-studio ad Auschwitz per gli studenti delle scuole superiori.

Il Giorno della Memoria, il 27 gennaio, istituito in Italia da una legge del Duemila, non era molto conosciuto nella comunità d'origine cinese, forse soltanto i ragazzi e le ragazze più giovani, studenti e studentesse delle scuole pratesi, avevano avuto esperienza di qualche attività costruita con senso formativo intorno a questi temi della memorialistica; anche per i giovani studenti di origine cinese non è però sempre facile fare propri certi temi, se nelle famiglie di provenienza non c'è consapevolezza e conoscenza intorno a questi argomenti. Il Tempio ha così iniziato

a collaborare in rete con Museo della Deportazione e scuola superiore Dagomari per dedicare un'iniziativa legata al periodo del Giorno della Memoria alla storia di deportazione dei cinesi in Italia. È stato in quest'occasione che il museo, insieme al tempio buddista e alla scuola Dagomari ha potuto invitare lo studioso Daniele Brigadoi Cologna, un accademico italiano che ha dedicato i suoi studi e le sue pubblicazioni proprio alla storia della deportazione cinese nei campi fascisti italiani. Nelle sue frequenti relazioni pubbliche, Daniele Cologna ha ricordato spesso il lavoro pionieristico svolto da Philip W. L. Kwok a metà degli anni Ottanta (1984):

Tossicia e Isola del Gran Sasso in Abruzzo, Ferramonti di Tarsia in Calabria sono stati i campi fascisti in cui sono stati deportati anche i cinesi, nemici dell'Italia, perché nemici del Giappone. L'elenco nominativo degli internati cinesi trasferiti da Tossicia a Isola del Gran Sasso il 16 maggio 1942 che egli scopri nell'archivio storico del Comune di Tossicia sarebbe rimasto a lungo l'unica fonte nota dell'identità delle persone cinesi internate nei campi di concentramento fascisti. Il mio personale lavoro di ricerca sulle origini dell'immigrazione cinese dalla regione cinese del Zhejiang all'Italia è nato proprio da questo elenco, ripercorrendo lo stesso cammino che condusse Philip Kwok a raccontare per la prima volta la realtà degli internati cinesi di Tossicia, Isola del Gran Sasso e Ferramonti. A trent'anni di distanza, grazie alla possibilità di intrattenere con la Repubblica Popolare Cinese rapporti più stretti e cordiali di quanto non fosse possibile allora, e dopo anni di estese ricerche d'archivio in Italia e in Cina, mi è stato possibile completare il lavoro pionieristico dell'autore di questo libro, giungendo a identificare più precisamente la maggior parte degli internati, individuandone i villaggi di partenza e a ricostruirne meticolosamente i percorsi attraverso il complesso di strutture di confino e di detenzione del regime fascista (Brigadoi Cologna 2020, 35).

La storia è diventata compagna di viaggio della comunità pratese di origine cinese che vive intorno al tempio buddista e con la scoperta di una storia collettiva italo-cinese è nato e si è rinforzato il percorso di costruzione collettiva che non è stato più fatto soltanto di vicende narrate sui libri, ma si è arricchito, con tutte le sue sfaccettature, delle storie dei singoli e di una memoria personale, familiare, comunitaria.

Il percorso è continuato con la traduzione in cinese del catalogo del percorso museale del Museo della Deportazione di Prato, fondazione cittadina frequentemente visitata dalle classi delle scuole locali di ogni ordine e grado. Nel 2017, il catalogo è stato poi presentato al Salone del Libro di Torino attraverso una lettura bilingue in italiano e in cinese, svolta in collaborazione con la scuola frequentata da Luisa Xu.

4. I semi, se annaffiati, danno frutti

C'è un ultimo aspetto che vorrei considerare: che cosa ha smosso questo processo di storicizzazione della comunità di origine cinese a Prato? Se dovessi rispondere direi una diversa consapevolezza della propria appartenenza a

questa città e a questa nazione. Inaspettatamente, il discorso sulla memoria del Novecento ha poi toccato nuove corde nelle famiglie di questi studenti ed ho cominciato a sentir affrontare il tema di vicende storiche che riguardano la Cina e che sono tuttora un rimosso collettivo nella memoria popolare cinese. Sta affiorando pian piano il ricordo dei fatti di Piazza Tienanmen: nel 1989, luogo delle proteste popolari di massa avvenute proprio a Pechino contro il governo da parte di studenti e operai. In Cina è un tema rimosso, perché sono ancora puniti con la reclusione coloro che tentano di fare memoria pubblica di quei fatti avvenuti tra giugno ed aprile e repressi nel sangue da parte dell'esercito cinese. Vedere affiorare questo racconto così presente, ma così taciuto tra i cinesi significa che il percorso iniziato da Luisa Xu sul Treno della Memoria ha saputo far germogliare frutti utili e maturi, perché non ha guardato soltanto alla storia per celebrarla, ma è diventato strumento di cittadinanza e di riflessione civica collettiva. Forse sarà un caso, ma l'immagine di quelle proteste del 1989 a Pechino, è da sempre la foto dello studente che si para senza nessuna protezione o arma, di fronte ad un carro armato dell'esercito. Quell'immagine è ricordata come 'il rivoltoso sconosciuto' e questo penso abbia molto a che fare con il tema della Resistenza da rendere attuale che stiamo affrontando in questo nostro seminario.

Riferimenti bibliografici

- Brigadoi Cologna, Daniele. 2020. *Aspettando la fine della guerra. Lettere dei prigionieri cinesi nei campi di concentramento fascisti*. Roma: Carocci.
- Kwok, Philip W. L. 1984. *I cinesi in Italia durante il fascismo*. Napoli: Phoenix Publishing.
- Rocchi, Cjaj e Matteo Demonte. 2015. *Primavera e autunni*. Milano: Becco Giallo.

Conclusioni

Carlo Smuraglia

Una frase che si dice sempre e che ormai ha assunto quasi un valore di cosa stereotipata è «la Costituzione nata dalla Resistenza». C'è bisogno di riflettere su questa frase, che può sembrare retorica, per approfondire legami e dare ulteriori spiegazioni su alcuni temi affrontati anche precedentemente. Credo che su questo punto ci sia molto da lavorare, perché questo ci consentirebbe contemporaneamente di approfondire il ragionamento e la riflessione su che cosa sia stata la Resistenza, come si sia evoluta, come si immaginava il futuro e come si è verificato quel miracolo di incontri su temi molto controversi, nella Costituente.

Io credo che molti degli articoli della Costituzione che noi ci spieghiamo quasi con difficoltà e ci chiediamo come si sia potuti arrivare a quei risultati, trovino la spiegazione proprio nel fermento che c'era stato nella Resistenza. È una derivazione molto precisa, quindi penso che se c'è un suggerimento da dare è quello di approfondire ulteriormente questi aspetti, proprio per dare un contenuto ad un approccio apparentemente retorico, capire meglio la Resistenza e capire ancora di più il nostro tempo, la Costituzione e le sue origini. È un'indicazione di lavoro, ora più che mai perché diventano meno rilevanti le testimonianze e più importante lo studio e le riflessioni. Ciò non per togliere valore alle testimonianze, perché il lavoro che è stato fatto su questo piano è importante e consente di avere solide basi per un serio ragionamento sulla Resistenza, ma dobbiamo riuscire ad andare ancora oltre, mettendo insieme testimonianze e

Carlo Smuraglia, ANPI, Associazione Nazionale Partigiani d'Italia, Italy

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)

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

Carlo Smuraglia, *Conclusioni*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6.27, in Luca Bravi, Chiara Martinelli, Stefano Oliviero (edited by), *Raccontare la Resistenza a scuola. Esperienze e riflessioni*, pp. 203-204, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 978-88-5518-650-6, DOI 10.36253/978-88-5518-650-6

riflessione sui collegamenti fra Resistenza, i suoi valori e quelli della Costituzione, per capire meglio l'una e l'altra.

Questo credo che sia un punto da sottolineare, perché mi pare estremamente importante se vogliamo che nel futuro ci sia minore disattenzione e maggiore conoscenza sia sulla Resistenza che sulla Costituzione, soprattutto nella scuola e fra le giovani generazioni¹.

¹ Viene qui pubblicato postumo l'intervento di Carlo Smiruglia pronunciato in chiusura del primo seminario.

PUBLIC HISTORY OF EDUCATION.
TEORIE, ESPERIENZE, STRUMENTI

TITOLI PUBBLICATI

1. Gianfranco Bandini, Paolo Bianchini, Francesca Borruso, Marta Brunelli, Stefano Oliviero (a cura di), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, 2022
2. Luca Bravi, Chiara Martinelli, Stefano Oliviero (a cura di), *Raccontare la Resistenza a scuola. Esperienze e riflessioni*, 2022

Public History of Education

Teorie,
esperienze,
strumenti

La pubblicazione nasce con l'intento di raccogliere gli interventi del ciclo di webinar online "Raccontare la Resistenza a scuola", tenutosi fra aprile e maggio 2021. Il volume intende consolidare i nessi tra riflessione teorica e storica e la pratica didattica, collocandosi nell'ambito della storia dell'educazione applicata e della *Public History of Education*. Il testo è pensato dunque per diventare anche uno strumento agevole per gli studenti universitari e per gli insegnanti in servizio. La pubblicazione risponde quindi ad una antica richiesta del mondo della scuola e dà un contributo al dibattito storiografico ancora sguarnito sul fronte storico-educativo.

LUCA BRAVI è ricercatore presso il Dipartimento di Formazione, lingue, intercultura, letterature e psicologia (FORLILPSI) dell'Università di Firenze. Si occupa di Storia sociale dell'educazione in relazione alle politiche di cittadinanza e dell'inclusione in Europa.

CHIARA MARTINELLI è assegnista di ricerca presso l'Università di Firenze, dove insegna Storia dell'educazione e Storia ed evoluzione dei servizi educativi per la prima infanzia. La sua ricerca si concentra sulla storia delle istituzioni scolastiche in età contemporanea.

STEFANO OLIVIERO è professore associato di Storia dell'educazione presso l'Università di Firenze. I suoi interessi di ricerca si sono concentrati sulla storia politica e sociale delle istituzioni scolastiche ed educative e sulla storia dell'editoria scolastica.

ISBN 978-88-5518-649-0 (Print)
ISBN 978-88-5518-650-6 (PDF)
ISBN 978-88-5518-659-9 (ePUB)
ISBN 978-88-5518-652-0 (XML)
DOI 10.36253/978-88-5518-650-6

www.fupress.com