



Memorie bambine. Un'attività sulla “memoria scolastica” prodotta nel corso della frequenza della scuola primaria

Gianluca Gabrielli

Università di Macerata

Riassunto

Come ricordano la propria esperienza scolastica i bambini e le bambine che frequentano la scuola primaria? Non da adulti, ma nel corso della loro esperienza scolastica in quella scuola? L'esperienza didattica di cui si tratta è nata da una duplice esigenza. Da una parte proporre ai bambini un'attività didattica di riflessione ed elaborazione della propria memoria individuale e scolastica (cioè collettiva) da riprendere più volte nel corso dei cinque anni di frequenza; allo stesso tempo osservare gli stessi alle prese con i propri ricordi scolastici in fieri, individuando i processi mentali al lavoro in questo complesso lavoro di costruzione individuale e collettiva della memoria. Il saggio riflette sia su quanto emerge dalle “scritture bambine” e dalle “memorie bambine” che si sono sedimentate, sia sul significato didattico di questa attività, che si situa al confine tra storia, scrittura creativa, costruzione dell'identità tra dimensione individuale e dimensione collettiva.

Parole chiave: Memoria; Critica delle fonti; Soggettività

Abstract

How do boys and girls who attend primary school remember their school experience? Not as adults, but during their school experience in that school?

The didactic experience in question was born from a double need. On the one hand, to propose to children a didactic activity of reflection and elaboration of their individual and scholastic memory (that is collective) to be repeated several times during the five years of school. At the same time to observe the children grappling with their own school memories in progress, identifying the mental processes at work in this complex work of individual and collective construction of memory. The essay reflects both on what emerges from the "children's writings" and from the "children's memories" that have settled, and on the didactic meaning of this activity, which lies on the border between history, creative writing, construction of individual and collective identity.

Keywords: Memory; Criticism of the sources; Subjectivity

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11229>

Copyright © 2020 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

DESCRIZIONE DELL'ATTIVITÀ

L'attività – un suo primo prototipo esemplificativo – è iniziata scegliendo delle foto di vita della classe, includendo tra di esse sia gli eventi notevoli e le esperienze significative, sia la quotidianità della didattica e della ricreazione. Una prima selezione (una trentina) è stata stampata e incollata su fogli protocollo che per tre o quattro volte durante l'anno scolastico sono stati messi a disposizione di allieve e allievi. La consegna era di osservare le immagini e poi scrivere: l'invito, soprattutto all'inizio dell'esperienza, era ad essere prima di tutto descrittivi; ciò poteva facilitare le annotazioni a chi aveva meno facilità di scrittura, e nello stesso tempo sollecitava ognuno ad osservare con attenzione le immagini proposte, che funzionavano da nucleo generatore dei ricordi. In seguito, man mano che i bambini crescevano, l'invito è mutato assumendo una prospettiva più ampia: registrare ogni pensiero suscitato dall'immagine, non solo scrivendo i ricordi sull'episodio specifico suscitati dalla foto, ma includendo anche eventuali considerazioni proiettive, sensazioni, desideri, riflessioni venute alla mente a partire da questo primo elemento di stimolo. Ad oggi l'attività è stata ripetuta – con variabili significative – in tre gruppi-classe. Nel primo gruppo - da cui vengono tratte le citazioni su cui si propone una riflessione - l'esperienza è iniziata in classe terza e si è conclusa in quinta. Nell'ultimo gruppo - nel quale l'esperienza è ancora in corso - l'attività è iniziata in classe prima attraverso l'aiuto dei bambini di una classe quinta della stessa scuola che si sono offerti come “trascrittori sotto dettatura” dei ricordi e delle riflessioni dei piccoli.

Ovviamente la profondità delle riflessioni registrate è molto diversificata; essa va crescendo con gli anni, dipende dal tempo dedicato all'attività e riproduce le differenze individuali nello stile e nella capacità di elaborazione. Chi scrive deve appuntare la data del proprio commento e firmarlo (anche se non è raro che molti si dimentichino di segnare firma e data).

Nella prima esperienza (compiuta a Trieste tra il 2008 e il 2010) alla fine della quinta classe le foto commentate sono diventate 121, riferite ad eventi accaduti tra la prima e la quinta classe.¹ Nei propositi iniziali l'album doveva servire anche per l'esercizio della lettura libera di ciò che scrivevano i compagni; inoltre era stata stabilita la regola che chi decideva di commentare una foto avrebbe dovuto prima di tutto leggere i commenti già prodotti dai compagni su quella stessa foto, in modo da limitare

¹Nel gruppo A 44, 54 nel gruppo B, 23 nel gruppo C. Nel presente saggio traggio da questo corpus le esemplificazioni, citando con la lettera e il numero del documento, i nomi sono modificati per tutela della privacy. Conservo i documenti nella collezione personale.

le ripetizioni e - se il caso - aprire un dialogo con le riflessioni già scritte da altri; si poteva confermare quanto già scritto o esprimere disaccordo sulla descrizione e sull'interpretazione; in ogni caso il percorso prevedeva come passaggio obbligato l'acquisizione di consapevolezza sui pensieri pregressi. Per facilitare queste riletture avevo deciso di intervenire con una penna verde correggendo gli errori ortografici in modo da non fare esercitare la capacità di lettura dei bambini su testi scorretti (entro un certo limite rimane comunque possibile ricostruire gli errori iniziali e quindi la "scrittura bambina" originaria)². Nelle esperienze seguenti questa richiesta di leggere prima i commenti è caduta, lasciando liberi i bambini di leggerli prima o dopo, o non leggerli affatto.

La scelta delle foto da commentare è sempre libera, ma solamente all'interno del corpus scelto dai docenti; ogni bambino può seguire le proprie preferenze: commentare gli episodi che ricorda meglio, in cui era coinvolto e magari compare nella foto, oppure - all'opposto - può scegliere foto di cui ha ricordi confusi. Anche la segnalazione del mancato ricordo è un commento prezioso, come è stato più volte ripetuto ai bambini.

ALCUNI RIFERIMENTI METODOLOGICI

Nel campo sterminato delle riflessioni storiografiche sulla memoria, che negli ultimi anni si è arricchito di importanti contributi (Passerini, 1988; Passerini, 2003; Traverso, 2006), questa esperienza didattica che è anche una ricerca ritaglia un oggetto di studio plurale, la "classe", l'organismo composito che trasforma un gruppo di giovani individui e alcuni adulti in una comunità pluriennale di apprendimento e di vita. La classe "vive" in un luogo fisico (l'aula), è frequentata (potremmo dire anche: abitata) da studentesse e studenti, nonché da maestre e maestri, muta nel tempo sia per gli effetti prodotti dall'insegnamento sui suoi attori, sia per effetti esterni (la crescita degli studenti, i condizionamenti ambientali che influenzano la loro vita).

Così è nata l'idea di trasformare una particolare esercitazione didattica, ideata inizialmente per impegnare gli allievi nella scrittura, in una piattaforma per registrare l'evoluzione della memoria plurale - intersoggettiva - della classe. Anche la psicologia, soprattutto la psicologia sociale, usa queste formule per la raccolta dati, dando vita agli "studi longitudinali" (diacronici) che prevedono la raccolta di informazioni dagli stessi soggetti nel corso del tempo, in modo da comprenderne l'evoluzione del pensiero; è evidente che questa forma di raccolta dati si è venuta caratterizzando sulla base delle

²La scelta dello strumento di scrittura era libera, quindi molti testi sono scritti a matita o a penna cancellabile. Sulle scritture infantili vedi Montino, 2010.

contingenze della vita del ricercatore-insegnante e dei soggetti-scolari e non a partire dagli elementi di serializzazione e di organizzazione “scientifica” dei fattori osservati, come richiederebbe il protocollo di questa tipologia di ricerca; pur con questi limiti secondo l'ottica della psicologia sperimentale, il percorso credo abbia notevoli affinità e suggestioni comuni con alcuni studi longitudinali di memoria autobiografica (Baddeley, Eysenck & Anderson, 2011, pp. 359-363). In altri termini si potrebbe assimilare questa esperienza ad uno studio longitudinale sulla memoria autobiografica collettiva e sulle sue mutazioni nel tempo (Papagno 2003, pp. 63-68).

Sono convinto che seguire il processo di formazione della memoria nei suoi meccanismi di oblio, cancellazione, selezione, rielaborazione, invenzione e proiezione possa risultare utile anche a chi - da storico - opera sui prodotti già elaborati e sedimentati delle scritture di memoria. In particolare in queste note credo emerga la dimensione specifica ma spesso ignorata della memoria infantile e giovanile, mentre gli storici tutt'al più lavorano su memorie prodotte da adulti - maestri/e o ex allievi/e - riferite al periodo infantile, e la differenza epistemologica è netta; l'infanzia è un periodo che ha una grande importanza nella formazione degli individui la cui memoria, però, ha “tempi di decadenza” e “di mutazione” estremamente rapidi; prima che si sia strutturata una forma compiuta e sufficientemente stabile di memoria del periodo della scuola, gran parte dei ricordi mutano e svaniscono. Per queste ragioni osservare i processi citati mentre sono in piena azione credo aiuti a tenerne conto nel momento in cui si analizzano memorie stabilizzate e adulte che tendono a conservare questo intenso lavoro solo nella forma tellurica dell'implicito, del rimosso, del dimenticato, oppure che la reinterpretano dal nuovo punto di vista adulto. Sapere che quella sezione tellurica esiste può servire a non ripetere in storiografia l'errore capitale della didattica: considerare il bambino e la bambina come se fossero degli adulti in miniatura, prendere in considerazione in essi solo ciò che prefigura il loro futuro adulto³.

Se il compito dello storico è quello di imparare dalle memorie soggettive e inscrivere queste singolarità “dell'esperienza vissuta in un contesto storico globale, cercando di chiarirne le cause, le condizioni, le strutture, la dinamica globale” (Traverso, 2006, p. 21), allora possiamo essere esigenti con il ricordo. Facendo entrare

³Solo un esempio da manuale: De Amicis in *Ricordi d'infanzia e di scuola* racconta l'evoluzione lineare delle letture preferite della propria infanzia scolastica sceneggiandola con un'ottica evidentemente adulta: dapprima l'amore e la commozione per *Giannetto*, poi il fascino dell'avventura e della vita alla macchia tratto dalla *Vita d'un bandito*, quindi il trauma della morte del gatto causata senza volere dalla corda che l'autore aveva legato al collo dell'animale; infine, frutto del senso di colpa, il ritorno a *Giannetto* (De Amicis, 1913, pp. 25-29).

anche il ricordo infantile nello spazio della scrittura soggettiva del passato scolastico sappiamo di affacciarci in un enorme campo saturo di forzature educative ed istituzionali, di consuetudini ritrite e di retorica didattica. Non possiamo perciò accontentarci di ciò che ci viene trasmesso in maniera ingenua. Occorre che si trovino nuove forme di raccolta che pongano in primo piano le soggettività infantili; occorre che queste ultime siano poste in condizione di divenire più attive nella loro riflessione autobiografica; dobbiamo quindi illuminare - da insegnanti e da storici - le condizioni di produzione del ricordo e i suoi limiti. Ciò rappresenta l'unico modo per poter contare, in futuro, su soggettività più consapevoli della propria dimensione autobiografica individuale e collettiva e - come storici - su tracce significative di un passato densissimo di relazioni infantili che fino ad oggi raramente trasmettono memoria anche perché molto spesso non vengono riconosciute nella loro importanza e tanto meno sollecitate a lasciare tracce.

Perciò questo percorso ha preso vita nella scuola in fieri, nel corso della didattica; anzi, è nato come forma di didattica e solo con il tempo potrà venire assunto anche nella dimensione della riflessione storiografica. Credo quindi che possa divenire uno stimolo per percorsi analoghi o simili da intraprendere nella vita scolastica presente, nella convinzione che una riflessione collettiva sulla comunità scolastica e sulle soggettività che la costituiscono sia una componente essenziale della autocoscienza dell'identità in formazione dei bambini-scolari, futuri adulti. Come asseriscono gli studiosi di memoria autobiografica, la costruzione dell'identità individuale e collettiva ha molto a che fare con la crescita di coscienza del proprio passato e del percorso che da esso ci ha condotti ad essere quelli che siamo. È certamente un peccato che la scuola - almeno quella italiana - ne tenga conto solo in maniera involontaria e casuale, o tutt'al più attraverso percorsi didattici - il più delle volte condotti in modo stereotipato e sterile - sulla storia individuale da 0 a 6 anni. Questa formula quindi - pur senza volere creare modelli rigidi - mi pare possa costituire un prototipo di partenza da proporre alle scuole per intrecciare in maniera produttiva la didattica, la costruzione di memorie autobiografiche individuali e di classe, e la produzione di documenti per la ricostruzione futura della memoria e della storia della scuola contemporanea.

Uno dei limiti di questa lettura è evidentemente il fatto che in questo caso viene condotta dall'insegnante di classe che ha organizzato e stimolato la produzione di questo corpus. "L'emozione, l'empatia che può insorgere nel corso di un lavoro di analisi e interpretazione delle memorie", e che a maggior ragione avviluppa chi è stato

parte di quelle memorie, limita certamente l'imparzialità dello storico in un'ottica positivista, ma egli può anche tentare di circoscrivere e controllare l'insorgere di effetti negativi, senza rinunciare - ad esempio - all'uso dei propri ricordi personali, ma "sforzandosi di stabilire nei loro confronti la necessaria distanza critica"; l'empatia quindi "può rivelarsi fruttuosa, a condizione che lo storico ne sia consapevole e la sappia dominare" (Traverso, 2006, pp. 30-31). Spero di essere riuscito - almeno in parte - a seguire queste preziose indicazioni di metodo.

RICORDO, OBLIO, INVENZIONE

Occupandosi di memoria non si può eludere una lettura, pur sommaria ma certamente molto interessante, degli studi prodotti in ambito neuropsicologico sul tema. Un elemento in particolare credo possa essere utile in questo contesto. Si tratta del *bias* (il giudizio o pre-giudizio sviluppato sulla base delle informazioni in possesso, non necessariamente corroborato da elementi di realtà o di correlazione logica, che porta dunque ad un errore di valutazione) che si produce nelle affermazioni sul passato (possono essere bambini, ma anche adulti, testimoni nei processi, ecc). I manuali di psicologia della memoria considerano il *bias* dell'intervistatore-ricercatore un elemento tendenzialmente sempre presente nei lavori sulla memoria, una distorsione con cui inevitabilmente si deve fare i conti.

Nell'esperimento di Garven, Wood, Malpass (2000) i bambini intervistati su episodi recenti della loro vita scolastica subivano dei feedback anche ingannevoli da parte dell'intervistatore e le loro risposte finivano per concordare erroneamente per una percentuale compresa tra il 35 e il 52%. Poi, intervistati da un nuovo operatore che non esercitava alcuna pressione sociale, mantenevano il parere precedente: è evidente che essi avevano memorizzato l'evento non successo come accaduto, quindi dopo se lo ritrovavano nei ricordi come qualcosa che per loro si era realmente verificato, come una esperienza piena (Baddeley et al. 2011, p. 354). Uscendo dall'ambito strettamente tecnico della psicomatria, potremmo dire che il *bias* dell'intervistatore corrisponde in una certa misura all'atteggiamento quotidiano e professionale del maestro, che induce gli allievi a coscientizzare (far passare a coscienza) una versione dell'esperienza scolastica piuttosto che un'altra.

Questo semplice accenno ai contributi metodologici che possono emergere dal lavoro sperimentale in psicologia mi pare utile ad introdurre questo paragrafo sulle potenzialità e sui limiti delle "memorie" prodotte in campo scolastico, e quindi sulla

maniera di utilizzarle in quanto fonti. Infatti, anche a scuola la forma del ricordo scolastico è solitamente quella prodotta sotto la suggestione dei docenti o comunque nonostante questa suggestione. Una serie di ricordi che sarebbero in contraddizione con il conformismo sociale tendono ad essere espunti dalla memorizzazione dei bambini, anche se si può ipotizzare che la tendenza a questo occultamento si riduca in funzione dell'età, dell'apertura democratica e non autoritaria dei docenti, della tipologia non codificata o non convenzionale dell'esperienza.

Quando su questi ricordi si innesta lo sguardo degli adolescenti, degli adulti, degli anziani l'atteggiamento cambia. In questi nuovi sguardi sul passato, in queste nuove rievocazioni delle tracce mnestiche, assumono importanza i nuovi punti di vista, le nuove caratteristiche delle personalità che si sono sviluppate nel tempo, i nuovi interessi, i nuovi valori che sono stati via via assunti da questi individui. Non si tratta solamente dello sguardo di ex studenti, perché in essi "convivono" le nuove persone adulte che invitano a rievocare qualcosa che non è più immediatamente proprio, ma è sia proprio che estraneo. Il passato cioè cambia sulla spinta del presente. Cambiano quindi le priorità, i giudizi, i silenzi, le tipologie di imbarazzo e le amnesie inconsapevoli e inconsce; riemergono episodi un tempo rimossi come imbarazzanti, o ignorati come non significativi, o non espressi perché ritenuti trascurabili o frivoli. Anche il *bias* dell'intervistatore (o meglio: dell'insegnante) si attenua di forza e possono affiorare riflessioni critiche un tempo troppo difficili da sostenere.

Avere questi "puntelli di passato" attraverso cui si deve transitare per produrre ricordi e riflessioni, questi frammenti di memoria visiva e queste prime memorie scritte sedimentate, costringe ad una negoziazione con il proprio oblio che nel testo autobiografico adulto non è necessaria perché la dialettica tra oblio e ricordo rimane in gran parte libera e interna alla mente individuale dell'autore. Qui i vincoli sono le immagini fotografiche, ma soprattutto le note dei ricordi, segnate da sé e dai compagni nel tempo, che segnano un percorso collettivo documentato e da attraversare per poter aggiungere la propria costruzione di passato.

RIFLESSIONI SULLA MEMORIA SCOLASTICA NELLA PROPRIA CLASSE

In cinque anni di vita di una classe accadono infinite cose. La vita istituzionale della scuola è organizzata per registrarne una piccola parte che costituisce soprattutto il profilo amministrativo della storia. Ma la grande quantità di eventi che accadono non si deposita nelle maglie di questa documentazione istituzionale.

Ripercorriamo per un attimo mentalmente la densità complessa della quotidianità scolastica: gli insegnanti producono percorsi didattici e intrattengono relazioni individuali e collettive dai profili affettivi, emotivi, culturali con la classe e con le singole bambine e bambini, nonché con colleghi, collaboratori scolastici, genitori. Gli allievi intrecciano l'acquisizione di conoscenze e abilità didattiche con l'investimento affettivo verso la vita sociale che trova nella scuola il suo ambito privilegiato. Profili didattici, affettivi, emotivi si intrecciano inestricabilmente, la classe diventa lo spazio sociale in cui ognuno (studente e insegnante) porta giornalmente se stesso e si mette in gioco, corpo e mente, facendosi modificare dagli altri e influenzandoli a sua volta.

Di questa ricchissima dimensione relazionale e didattica vissuta quotidianamente ognuno degli attori ricorda solo una parte che ritiene significativa e che i suoi processi mentali elaborano per una ritenzione duratura. In questa memoria a lungo termine entrano episodi (con la loro ricchezza di sfaccettature), ma anche procedure, significati, abilità. Una gran parte di ciò che ci accade invece non viene notato e registrato con un'attenzione sufficiente ad essere memorizzato, oppure va incontro all'effetto anestetizzante dell'abitudine e - nel tempo - ad oblio (Papagno 2003, pp. 28-80).

Ma questo già intricato schema di base diviene ancor più complesso quando i soggetti si muovono in un contesto sociale come la classe. Per fare solamente un esempio, quando ci troviamo immersi in una comunità siamo indotti a ricordare anche cose che non abbiamo vissuto direttamente, che sono accadute ad altre persone della comunità, ad altri componenti della classe, e che hanno avuto una rilevanza particolare tanto da divenire pubbliche. Scendiamo dunque sul terreno delle esemplificazioni.

Adel commenta una foto di ottobre del 2005 [A04] in cui sono ritratti i bambini che leggono; sul quaderno aperto di uno di essi risalta, in primo piano, un lavoro sulle vocali: "In questa foto stavamo imparando le vocali. Noi che studiamo, strano!!! :)". Pur attenuato dall'ironia, è interessante l'uso di quel pronome personale "noi" riferito ad un'attività cui Adel non aveva partecipato, essendo arrivato in seconda classe; ma la cosa importante è la consapevolezza di far parte della classe fin dall'inizio, di proiettare nella propria memoria un'attività che aveva fatto in un'altra città con altri compagni. Un ricordo errato che esprime una verità psicologica profonda. Altrove questa auto-inclusione retroattiva nella classe prima prende la forma della domanda [A27]: "E qua dove eravamo?" riferita ad un episodio cui non aveva partecipato. Oppure può prendere le sembianze del desiderio, pur proiettato verso il passato: sempre Adel interviene sulla foto [A23] di una gita effettuata in prima e scrive "Questa gita per me e

della I perché io sono arrivato in II D. Vorrei esercitarmi tanto in quella gita però dalla IID alla IVD abbiamo fatto tante belle gite forse anche più belle di quella". Insomma, Adel ci mostra bene che la memoria prende subito una forma sociale in cui il soggetto (e il bambino non fa eccezione) negozia con gli elementi documentari e con le altre soggettività una propria rammemorazione del passato fatta di aggiustamenti, di ricordi reali, di invenzioni.

LA FORZA DELLE IMMAGINI

Un capitolo a parte riguarda le immagini, che in questo lavoro acquistano una duplice valenza. Da una parte funzionano come rappresentazioni del passato e lo evocano ai nostri occhi, favorendo la rammemorazione e aiutando a far riaffiorare a consapevolezza ricordi momentaneamente non coscienti; potremmo chiamare questa funzione "metonimica": una particolare immagine che sta per il tutto dell'avvenimento. Dall'altra però la foto e ciò che ritrae diventano una nuova dimensione del passato come nessuno l'aveva vissuto: è la selezione di un momento particolare di questo passato e di un punto di vista particolare che include nella cornice rettangolare alcuni soggetti mentre altri li esclude. Quindi agli occhi di chi ha vissuto quegli avvenimenti diventa anche una fonte - inedita - da interpretare per comprendere altri aspetti di ciò che è accaduto; potremmo chiamare questa funzione "realistica": quella immagine diventa l'avvenimento. Spesso nei commenti dei ragazzi si nota proprio la curiosità e l'interesse a costruire l'interpretazione di ciò che è accaduto passando attraverso il realismo dell'immagine, le pose dei soggetti fotografati, gli atteggiamenti colti dallo scatto. I commenti quindi ci mostrano gli attori della rievocazione alle prese con aspetti del passato che loro stessi non conoscevano e che devono costruire dalla fonte disponibile. Le foto ci restituiscono un passato dalle dimensioni "cubiste", che va montato attraverso inferenze tendenzialmente senza fine, a partire dalle esperienze personali (di ogni soggetto) e dalle fonti disponibili.

Ad esempio, l'immagine A31 è dedicata alla maestra Laura (insegnante di religione cattolica) che viene ripresa in primo piano davanti ai banchi con gli allievi seduti. I commenti descrivono la scena e la didattica della maestra; Martina scrive "ci faceva ascoltare una storia faceva scriverla e dopo colorare". Simone invece decide di commentare l'immagine partendo dall'atteggiamento ridanciano di una compagna seduta sullo sfondo che è immortalata con lo sguardo indirizzato alla macchina fotografica (probabilmente ha scoperto il fotografo); il commento di Simone è tranciante: "Questa maestra di nome Laura è simpatica, Samanta [la bambina sullo

658

sfondo] la prende in giro perché ha la (r) moscia ma si sa Samanta è abbastanza antipatica". Le foto quindi possono offrire occasioni a chi le guarda per generare e fissare sulla carta e nella mente pseudo-ricordi di atteggiamenti e pratiche del tutto costruiti: qui lo sguardo di Samanta agli occhi di Simone diventa beffardo e la sua posa suggerisce a Simone il ricordo di una presa in giro. Sarà ricordo o invenzione del ricordo? Difficile a dirsi, ma certo è che un inedito ricordo ora è scaturito e ha preso forza dalla lettura interpretativa della foto.

Un'altra immagine (B10) che ufficialmente rimanda alla visita alla Riserva di Miramare cattura l'attenzione di Licia: la bambina annota la posizione buffa di Francesca, che l'altro commentatore, Pietro, prende come postura di ballerina. Si ballava nel piazzale di fronte al museo della Riserva? Presumibilmente no, ma forse sì perché ora la foto e il suo commento sono lì a suggerirlo.

Questo problema dell'oggettività non è assente nei ragionamenti dei bambini, che a volte si confrontano sulle diverse interpretazioni delle foto, come nell'immagine A44 a partire da cui il primo commento anonimo ipotizza pioggia, mentre in calce un secondo commento di Pietro mette in dubbio la prima ipotesi: "Per me fuori non piove ma forse sono i raggi del sole che fanno riflesso".

CIÒ CHE SI RIMUOVE E CIÒ CHE VIENE NASCOSTO

A volte quando si usano gli scritti autobiografici per ricostruire parte delle trame del passato non si tengono nella dovuta considerazione due meccanismi di oblio: ciò che si ha imbarazzo a ricordare di se stessi e ciò che proprio non si ricorda per meccanismi di dimenticanza che hanno a che fare con quella che Freud chiamava rimozione.

Anche i bambini censurano continuamente i loro pensieri. Lo fanno seguendo le convenzioni sociali che apprendono dal contesto in cui vivono, ma anche seguendo le indicazioni che arrivano dagli insegnanti, che in questa fase della loro vita hanno spesso il ruolo di chi aiuta a trovare un equilibrio tra la sincerità e la schiettezza da una parte, e l'opportunità di non formulare pubblicamente pensieri che possano risultare offensivi dall'altra. In questo diario collettivo, pubblico, si trovano spesso delle note che mostrano i bambini alla ricerca del confine: nella scheda A05 dedicata a "Il nostro nascondiglio di castagne" Caterina scrive di Samanta che "è parecchio cattiva", poi però "cattiva" viene cassato e diventa "chiara" [nel senso di luminosità]: dapprima cioè lo sguardo ha interpretato il dettaglio di un'immagine e lo ha fatto senza censure, scegliendo per l'espressione della compagna un aggettivo che contiene un giudizio

negativo; poi, probabilmente per bon ton verso la compagna e per accomodare con il contesto la prima interpretazione troppo astratta, cambia l'aggettivo rimanendo sul piano puramente descrittivo.

Altre volte sono io - insegnante - che intervengo per attenuare formulazioni del pensiero che mi paiono non belle nei confronti di un compagno. Nella scheda B27 si legge che "Dennis ha una certa posizione da fighetto": a prescindere dalla posa di Dennis, qui si vede che un documento che si deve usare a scuola prende forma entro confini predeterminati implicitamente dal docente... Qui l'implicito deve diventare esplicito: non potevo lasciare l'anonimo commento su Dennis, anche se quasi innocuo agli occhi di un adulto, perché conteneva un giudizio non lusinghiero verso un compagno. Vedo oggi che allora decisi di coprirlo con la penna verde (che era il colore scelto per i miei interventi da maestro) e di offrire ai bambini un sinonimo. L'istituzione scolastica funziona anche attraverso censure "educative" e autocensure degli allievi che nel tempo vengono introiettate nelle proprie abitudini; apprendere a vivere in società significa imparare a occultare con naturalezza questi pensieri, che comunque esistono e permangono spesso in una dimensione sottaciuta dell'esperienza e del ricordo individuale.

COSA SPINGE A RICORDARE/DIMENTICARE

Quali sono le spinte più forti che entrano in azione per fare ricordare (o dimenticare) le diverse attività? Vediamo due esempi in cui la gratificazione e l'interesse funzionano come moltiplicatori di attenzione e di motivazione. Cristina decide di commentare un'attività sportiva di rugby che è stata proposta alla scuola da un allenatore di una squadra giovanile [B15]. Il testo è semplice e descrittivo: "il maestro era simpatico, gentile e si chiamava Giorgio. Certe volte tutti spingevano per prendere la palla". Ricorda anche le magliette prestate ai bambini per suddividere le squadre durante il gioco. Ma è un intervento legato anche a due altri elementi catalizzatori: nella foto Cristina è in azione in primo piano e nel brano precedente, scritto da Matteo e Salvatore, viene scritto chiaramente che "Cristina è più brava in regby perché lei è abbastanza grande". Insomma, Cristina vive da protagonista questa attività sportiva e decide di suggellare questa esperienza con il breve testo.

In altri casi è il tema specifico che sembra chiamare in causa un bambino in particolare portandolo ad esibirsi in lunghi commenti nei quali mostra la sua competenza e predilezione per l'argomento. Dennis ad esempio scrive ben due pagine intere per raccontare e spiegare la storia del dinosauro scoperto vicino alla città e

conservato al museo di storia naturale, meta di un'uscita didattica [B16]: "In questo museo c'è un dinosauro di nome antonio è lungo 4 metri e alto 1 metro e mezzo e pesa 7 quintali equivalenti a 700 chili [...]"

In altri casi chi compare nella foto rappresentativa di un'attività si sente chiamato in causa e decide di scrivere. In altri casi ancora sono episodi eclatanti a spingere al racconto e alla sottolineatura dell'evento. Così avviene per la comparsa di uno o più serpenti nella gita effettuata in classe prima, ricordata da ben tre bambine con note scritte a distanza di due e tre anni [A23]: Lucrezia: "[...] Mi sono divertita molto in campagna ma non tantissimo come gli altri, perché ho calpestato la coda di un biscia, non velenosa però faceva un po' schifo"; Samanta: "[...] In questa gita a me e a Lula ci è passato davanti un serpente e noi ci siamo spaventate un po'. Quando abbiamo visto il serpente nessuno ci voleva credere, ma poi si sono convinti"; Vittoria: "[...] Quel giorno mi ricordo che mentre facevamo una camminata io ho pestato la coda di un serpente e ho strillato come un'oca".

La spinta a fissare nella memoria parte comunque quasi sempre dall'eccezionalità degli eventi che spezzano la routine. Vicino alla scuola esisteva un giardino (ribattezzato dai bambini "giardino delle foglie") in cui si trascorrevano molti intervalli. La raccolta di foglie, castagne, sassi-minerali, oggetti era subito cresciuta ed era stata sollecitata, tanto da trovare poi sbocco in una mostra di fine anno. Di questo giardino viene immortalato il ritrovamento particolarmente significativo [B14] di un capitello di cemento della vecchia scalinata. Le modalità del ritrovamento (sottoterra, dissotterrato a fatica) e il parallelo studio dell'antichità con esercitazioni di archeologia sperimentale ha favorito una trasfigurazione mitizzante dell'oggetto, attribuito agli antichi "Romani". Il ricordo-bambino si forma in maniera favolosa e l'alone fantastico favorisce la fissazione dell'episodio; così Aisha: "In questa foto Lula, Stefi, Dennis e Giovanni stanno cercando di scavare per togliere una base di una colonna (romana). Ora la colonna l'abbiamo in classe tutta pulita e senza più terra. Il giardino di Villa Prinz è pieno di relitti antichi senza padrone e noi ne abbiamo un sacco!!!"

Tante cose però si dimenticano già durante gli anni della scuola elementare. Licia commenta le lettere mute fatte con le mani (in cui compare nella foto) scrivendo [A09] "Adesso che sono in V non mi ricordo più quando le abbiamo fatte, però mi ricordo grazie ad un cartellone, noi dovevamo fare una lettera così il maestro le metteva in questo cartellone"⁴.

⁴L'oblio continua a guadagnare spazio anche in seguito: Marica, incontrata di nuovo nel 2015, dopo aver ripreso tra le mani i diari commenta categorica la foto A37 in cui compare in primo

CIÒ CHE INTERESSA I BAMBINI TROVA OCCASIONE DI EMERGERE

Il mondo dell'infanzia porta nella scuola un universo di desideri, pensieri, attese e curiosità che solo in parte vengono intercettate e registrate dagli adulti. La maggior parte di questi sentimenti vive una vita separata, si sviluppa rimanendo nell'ambito delle relazioni tra pari. Le cause di questa mancata emersione o di un riconoscimento negato dagli adulti sono molteplici: la distanza di età tra insegnanti e bambini che invita inconsapevolmente l'insegnante a sviluppare un pensiero adultocentrico; il pudore e la paura dei bambini che ritengono privi di cittadinanza gran parte dei loro interessi più sentiti e temono di essere stigmatizzati se li esprimono (e molto spesso lo sono). Quando la condotta autoritaria della classe è spiccata questi pensieri rimangono separati, mentre quando sono attive pratiche di comunicazione anche informale tra insegnanti e allievi tali interessi hanno più facilmente occasione di emergere. Il diario di classe permette a volte ai bambini di far affiorare questi interessi particolari che spesso sfuggono anche ai docenti più sensibili.

Uno dei rischi che si corre continuamente da insegnanti è la sottovalutazione di stati d'animo e sensazioni che i bambini vivono e non sempre esprimono per timore di non venire compresi, di apparire sciocchi agli occhi degli altri e degli adulti. In queste forme di scrittura sostanzialmente priva di valutazione questi rischi di autocensura si riducono e spesso tali stati d'animo fanno capolino. Nell'immagine dell'attività a teatro ad esempio [C04] Adel è colpito dal personaggio della vecchia malvagia, vestita con cerchi rossi e che indossa scarpe con i tacchi rossi. Il teatro ha questo potere emotivo che è difficile riconoscere da adulti perché ci è difficile immedesimarci nei pensieri di bambini di questa età; la pratica di prendere appunti e stilare commenti a ridosso degli episodi può dare l'occasione di registrare questi stati d'animo che a distanza di tempo svaporano e che soprattutto da adulti ci capita di sottovalutare o di ricostruire con poca fedeltà.

L'angoscia dell'apprendimento è un altro dei pensieri che può spingere ad una registrazione sul diario pubblico e poi in seguito sedimentare o scomparire dalla memoria, lasciando solo aloni emotivi. Marco in B20 commentando la foto della maestra Elena ricorda l'interrogazione in cui non riusciva a rispondere perché gli sfuggiva la risposta giusta; nell'appunto scritto in terza persona si riscatta scrivendo sia la risposta sbagliata che quella giusta, ma soprattutto approfitta per annotare che la

piano insieme a Adel: "Non mi ricordo più niente".

maestra “faceva paura”. Come poteva fare paura una maestra come Elena? Non riesco a capirlo. Forse la paura nasceva in Marco dall'angoscia di non sapere e dalla figura adulta ancora non ben conosciuta della maestra supplente annuale... insomma, da parte di noi adulti è difficile immaginare e comprendere come nascono e si sviluppano le paure dell'infanzia, anche quelle tipicamente scolastiche legate alla didattica, alle forme di verifica, alle angosce dell'apprendimento.

Un'altra dimensione che emerge inaspettata (ma questa ben conosciuta dai docenti) è la tristezza dei bambini che si aspettano la presenza di un genitore che è in ritardo. Viene da pensare alle pagine di Proust sul rovello del bambino in attesa di un bacio materno della buona notte che a volte non arrivava per la presenza degli ospiti. Ancora mi stupisco della forza con cui rimane impressa nei bambini l'assenza dei genitori agli eventi pubblici o il loro ritardo all'uscita o all'entrata. Da adulti spesso si deve scendere a compromessi inevitabili (impegni di lavoro, ecc.) e spesso i genitori preparano i loro figli quando non è possibile essere presenti o quando prevedono di giungere in ritardo, ma ciò non annulla l'esperienza di “abbandono”, anche se ne attenua gli effetti. In questo senso è interessante vedere emergere i pensieri crucciati dei bambini di fronte a queste esperienze. Nella foto B06 sulla mostra di fine anno Dennis scrive: “A questa mostra io non c'ero sono arrivato più tardi poi l'ho vista. Sono arrivato tardi perché mio papà non poteva” e io ho aggiunto “a quell'ora”. E nella foto di dicembre 2009 riferita al canto di Natale organizzato in classe dalla maestra di inglese [C06] Adel commenta “Io ero triste perché mia mamma non arrivava più, però alla fine è riuscita a venire ma guardando solo il bis”.

Il quaderno può aiutare i bambini ad esteriorizzare angosce oppure piaceri. Marco ci dà un esempio di entrambi questi sentimenti. In C17 emerge la sofferenza per le allusioni al suo peso che hanno fatto i compagni: “nella foto sembro più grasso invece ero un po' più magro... tutti dicono che sono grassissimo. Alcuni dicono che sono il più grasso della classe... non è vero e poi posso dimagrire e se non mi credete pazienza”. In A43 è invece il piacere che emerge dal ricordo di un intervallo passato con gli amici a giocare ai Lego: “Un giorno in classe io Livio e Philipp stavamo giocando ai Lego ed era geniale eravamo a scuola ero felice di giocare ai Lego e dopo era finito l'intervallo allora ci eravamo messi a studiare”.

Un contesto che crea momenti di forte investimento emotivo in ogni senso è quello delle competizioni sportive. Nel contesto triestino la corsa podistica Bavisela, nella versione in piazza riservata alle scuole, esercita una forte attrattiva e con la classe abbiamo partecipato per più annate [B07]. I commenti seguono secondo le soggettività

più o meno interessate all'aspetto agonistico che in questa manifestazione prevale. In Simone ad esempio riaffiora il ricordo personale dall'evento generale: il dispetto per la sua partenza rallentata perché ostacolato dal giudice e il parziale riscatto della gara: "Io ho avuto sfortuna, perché la signora che dava il via si è messa davanti a me allora quando ha dato il via io sono andato indietro e poi di nuovo in avanti, però almeno ho superato tanti". Salvatore esprime il piacere del successo: "È molto bello arrivare tra i primi perché ti fanno delle interviste e ti danno un secondo premio". E la gioia del premio di partecipazione viene segnalata da Matteo: "Abbiamo vinto tutti una medaglia e un invito per una giostra"

GLI OGGETTI

Gli oggetti funzionano come grandi catalizzatori della memoria. Alla loro concretezza si lega spesso il ricordo degli episodi, degli stati d'animo, delle esperienze. Non è casuale che tra le mnemotecniche più efficaci alcune prevedano l'associazione a nomi o a luoghi e oggetti. Così anche nella rammemorazione del passato spesso è l'oggetto che offre il punto d'appoggio per fare riemergere ricordi temporaneamente dimenticati.

Nelle note di commento scritte durante la frequenza a scuola si trovano vari esempi di questo tipo, in cui sembra che gli oggetti vivano nella memoria dei bambini e finiscano per assorbire qualcosa degli avvenimenti in cui diventano il simbolo (ad esempio B51 che mostra olive, uva e due mani con un coltello: "In questa immagine sono rappresentate delle olive e dell'uva. Quelle erano le mani del maestro che stava tagliando le olive per fare l'olio").

In altri casi l'oggetto significativo manca nell'inquadratura, ma viene evocato ugualmente e il suo ruolo di catalizzatore funziona anche *in absentia*, come nella foto dell'intervallo passato in classe commentato da Francesca [A03]: "[...] vicino a quei materassini c'era la tendina, a cui noi piaceva molto e ci passavamo tutti gli intervalli", una tendina che nella foto non si vede ma che è viva come traccia mnemonica. Le esperienze nella memoria infatti spesso si legano ad oggetti significativi che a loro volta sono legati ad altri oggetti tali da permettere un'attivazione del ricordo a catena. Così anche ciò che manca ritorna alla mente e viene ricollocato nel luogo dove forse fu, o sarebbe dovuto essere... in questo caso la memoria fa la scenografa dei "fuori campo". A volte può capitare che gli oggetti sedimentino da soli perdendo il collegamento con l'avvenimento, rimanendo testimoni fuori contesto di ciò che è successo. Qui [B09] Caterina si guarda nella foto e vede un pezzo del suo costume in una recita: "Sono di
664

nuovo io! Mi ricordo adesso di quella fascetta che tiene su le corna. Ce lo ancora a casa da qualche parte"; l'oggetto ha continuato a vivere a casa sua, ma dalla filologia dell'oggetto passa presto a parlare del nuovo spettacolo che si va preparando per il nuovo anno... La foto del passato è il trampolino per potenziare la proiezione nel futuro.

Alcuni oggetti particolarmente significativi vengono segnalati anche in occasione della rilettura da sedicenni perché sono ancora conservati in casa come reperti di un passato autobiografico da tutelare. Michele ad esempio [B19]: "Mi ricordo benissimo dell'attività di pittura sulla pietra. Il "colore" era stato preparato con del grasso preso dal maestro Gianluca e della terra rossa. Disegnare come facevano gli uomini primitivi era stato fantastico! Avevo disegnato un uomo con un arco e anche un bufalo. Il pezzo di pietra (perdi più molto pesante) l'ho salvato, ma è ancora nel garage perché è pesante da portare fino in casa". Oppure Pietro [B38]: "Il giorno in questione (18/10/08) siamo andati a teatro a vedere l'opera: 'Così fan tutte' ricordo che è stata una bella esperienza, per quel giorno avevamo preparato un casco artigianale, che posseggo tutt'ora, e questo casco ce l'ho ancora, ed è in camera mia come ricordo".

COSTRUZIONE E RICOSTRUZIONE, INVENZIONE

Una parte del lavoro degli storici sociali sulle fonti iconografiche si fonda sulla possibilità che la fotografia o il dipinto danno di ricostruire dettagli del passato che altrimenti sarebbero andati perduti. Anche i bambini, nel momento in cui sono invitati a divenire storici di se stessi attraverso le fotografie della loro vita scolastica passata, usano in modo ricostruttivo o creativo e non solo rievocativo le immagini per descrivere un passato di cui hanno ricordi parziali e non dettagliati. Emergono così dalla loro lettura dell'immagine combinata al ricordo una serie di informazioni e proiezioni molto ricca di elementi che spesso non erano riusciti a fissare (o non vi era alcun interesse a registrare) durante l'esperienza.

Così dalla foto A20 si può ricostruire uno degli anonimi o dimenticati menù della mensa. Cosa si mangiava a scuola? Difficile ricordare se non le pietanze preferite e le portate temute. A tu per tu con l'immagine però il compito diviene più agevole e il menù viene ricostruito a partire dai dettagli visivi.

In un'altra immagine (A28) Simone costruisce i dettagli del ricordo che non aveva fissato in classe al tempo dell'attività (piantare semi nell'ovatta di cotone inumidita); ora è sollecitato dalla foto: cos'è quella cosa bianca che non aveva memorizzato durante l'esperienza a scuola? Magari era assente, oppure disattento, o

anche poco interessato e sicuramente era stato colto dall'insieme dell'esperienza e non dal dettaglio; o, infine, ha semplicemente dimenticato. Ora prova a darne una lettura: "spomata?", in una specie di slang triestino al confine tra spuma e pomata? "Spomata" va bene, l'ovatta diventa spomata e si fissa come tale nella sua memoria costruita, ristrutturando con questo nuovo particolare la registrazione dell'avvenimento passato.

Rileggendo le immagini i bambini lasciano emergere i pensieri sul presente che questi avvenimenti del passato hanno suscitato; ad esempio in una foto che ritrae la classe qualcuno concentra la propria attenzione sulla maestra Carla (B25) e approfitta per segnalare che è attualmente in viaggio per adottare una bambina: gli avvenimenti del presente condizionano la lettura delle immagini del passato per trasfigurarle in proiezioni di attualità. Lo stesso sguardo prospettico emerge nello scritto di Caterina di maggio 2010 che commenta la vecchia recita proiettando il pensiero nel futuro prossimo [B09] "Anche quest'anno faremo uno spettacolo: l'Occhio dell'lupo ma lo faremo all'auditorium dell'Addobati, invece nel 2007 lo facemmo sul piano della nostra classe".

CONCLUSIONI

Il "campo" della memoria scolastica è enorme e declinabile in modalità diversissime. L'area che mi è capitato di sottoporre a raccolta di informazioni e testimonianze e su cui ho formulato alcune interpretazioni si estende sull'insieme plurale delle soggettività che formano una classe. Rispetto a questo oggetto di riflessione la memoria scolastica è costituzionalmente plurale e ritengo che possa divenire racconto polifonico solo se ci si adopera per dare ascolto alla voce flebile delle bambine e dei bambini, se si è in grado di farla uscire dalle loro personalità in formazione.

Dagli elaborati emerge l'importanza del gruppo classe e delle relazioni affettive e polemiche interne ai sottogruppi, emergono paure e interessi che differiscono decisamente da quelli immaginati dai docenti, si nota già a ridosso temporalmente dagli avvenimenti un consistente lavoro di interpretazione creativa, affiancato da un ampio territorio di oblio dichiarato.

La forma dell'immagine fotografica come catalizzatore del ricordo porta con sé numerosi effetti collaterali che occorre conoscere e soppesare nella lettura dei ricordi, ma nel complesso si è mostrata fondamentale nella realizzazione del lavoro.

Credo che questa esperienza possa interessare sia gli storici che gli insegnanti. Io la vedo come un ponte tra scuola del presente e domande sulla memoria. Forse, se nel tempo sapremo accompagnare le nostre (di storici e di insegnanti) domande sulla

memoria scolastica con la nostra (di insegnanti e di storici) curiosità per il pensiero infantile, una prospettiva integrata potrebbe produrre risultati importanti in entrambi i campi. Temo invece che se un'alleanza tra storici e insegnanti non sarà in grado di fare questo, la memoria scolastica rischia di doversi accontentare, in futuro, di un racconto dell'esperienza scolastica costituito in gran parte dalla proiezione delle passioni e degli interessi degli adulti futuri sul loro passato infantile.

RIFERIMENTI

- Baddeley, A., Eysenck, M., Anderson, M. (2011). *La memoria*. Bologna: il Mulino.
- De Amicis, E. (1913). *Ricordi d'infanzia e di scuola*. Milano: Treves.
- Montino, D. (2010). *Da scolari a bambini? Scritture disciplinate e scritture personali nei quaderni di scuola*. In Meda, J., Montino, D., Sani, R. (cur) (2010). *School exercise books*. (pp. 1290-1303). Firenze: Polistampa.
- Papagno, C. (2003). *Come funziona la memoria*. Roma-Bari: Laterza.
- Passerini, L. (1988). *Storia e soggettività. Le fonti orali, la memoria*. Firenze: La Nuova Italia.
- Passerini, L. (2003). *Memoria e utopia. Il primato dell'intersoggettività*. Torino: Bollati-Boringhieri.
- Traverso, E. (2006). *Il passato. Istruzioni per l'uso*. Verona: Ombre corte.