

La memoria delle “anziane” maestre. Ricercare radici per costruire storie¹

Antonella Cagnolati, Barbara De Serio

I. I molteplici volti della senescenza

La vecchiaia è un concetto ambiguo. Lo dice il senso comune, che la considera un'età vulnerabile, lo ribadisce la letteratura scientifica, che evidenzia spesso mancanza di chiarezza rispetto alle caratteristiche temporali di una fase della vita della quale non si ha ben chiara la durata².

Viene però spontaneo chiedersi se questo carattere di ambiguità sia realmente connesso al “tempo” della vecchiaia, da sempre e per sempre in via di definizione, o se non si tratti, più probabilmente, di una percezione fuorviante delle potenzialità dei soggetti anziani, strettamente legata agli stereotipi con cui si è soliti descriverli.

¹ I paragrafi 1-2-3 sono opera di Barbara De Serio; i paragrafi 4-5 sono opera di Antonella Cagnolati.

² Cfr., tra gli altri, Luppi (2015: 11): «L'invecchiamento della popolazione – scrive Elena Luppi a proposito dell'anzianità come nuova sfida pedagogica – rappresenta, ai nostri giorni, uno dei cambiamenti più significativi che le popolazioni dei paesi occidentali hanno visto negli ultimi secoli. L'allungamento della vita media e la riduzione delle cause di mortalità hanno generato, progressivamente, un forte aumento della popolazione anziana, cui si è accompagnato un significativo calo della natalità». Più avanti, citando i dati riportati nei due dossier dell'Unesco sull'invecchiamento attivo, Luppi sottolinea come l'Italia sia tra i Paesi con la più alta prospettiva di vita, ben superiore, secondo i dati, alla media europea. A ciò si aggiungano le note riflessioni di Franca Pinto Minerva sulla «realità sfuggente» della vecchiaia che oggi, soprattutto nella società occidentale, rende difficile distinguere tra adulti, anziani e molto anziani. «Livelli di istruzione più alti, tipologie di lavoro meno alienanti, tenori di vita più favorevoli, cura del corpo e della salute spostano continuamente in avanti il diventare-essere-percepirsi anziane e anziani» Pinto Minerva (2012: 15). Della stessa autrice cfr. Pinto Minerva (1974 e 1988).

Antonella Cagnolati, University of Foggia, antonella.cagnolati@unifg.it, 0000-0003-0213-5729

Barbara De Serio, University of Foggia, barbara.deserio@unifg.it, 0000-0002-6043-202X

Antonella Cagnolati, Barbara De Serio, *La memoria delle “anziane” maestre. Ricercare radici per costruire storie*, © 2019 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-009-2.19, in Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (edited by), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, © 2019 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISSN 2704-5919 (online), ISBN 978-88-5518-009-2 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-009-2

L'incapacità di definire le risorse della vecchiaia, accanto alla comune tendenza a considerare gli anziani fragili, ha col tempo indotto a parlare di "non più adulti", quindi di individui dei quali è necessario prendersi cura come si fa con i "non ancora adulti", ai quali viene facile ricondurre l'immagine degli anziani, soprattutto quando non sono autonomi e autosufficienti, quindi ancora più dipendenti dall'ambiente che li circonda. Lo sfondo epistemologico, prettamente adultocentrico, punta i riflettori sull'adulto, unico soggetto capace di educare, a differenza del bambino, che va educato, e dell'anziano, che va ri-educato. In entrambi i casi si commette un errore di fondo, che consiste nel non tener conto del ruolo che l'ambiente riveste nel processo di crescita e di sviluppo autonomo, a qualunque età³; un aspetto che diventa ancora più significativo nel caso dell'anziano, non fosse altro che per la quantità di esperienze di vita che lo separano, in virtù dell'età, tanto dall'adulto quanto dal bambino e che lo pongono inevitabilmente in una posizione di "generatività", propria di chi è in grado di formare e di mettere a disposizione degli altri il proprio sapere, generativo, appunto, di nuovi dispositivi educativi.

Perché, dunque, lavorare con e sugli anziani? Se apparentemente sembrano superati gli antichi stereotipi che associavano la vecchiaia all'età della decadenza e della regressione, ancora diffusa è la percezione del ruolo marginale di questa fase della vita nella società, spesso dovuta allo spontaneo disinteresse dell'anziano nei confronti del mondo che lo circonda. In altri termini, pur riconoscendo nella figura dell'anziano un agente di trasformazione e un custode della memoria, il suo ruolo di mediatore tra passato, presente e futuro viene ancora trascurato, talvolta disconosciuto e spesso poco valorizzato. Va allora detto, secondo la teoria del disimpegno⁴, oggi tra gli studi più noti della psicogerontologia, che il bisogno dell'anziano di prendere le distanze dalla vita sociale, alla quale sente di non appartenere, corrisponde spesso alla volontà di proteggere il proprio mondo, che continua a vivere nei ricordi e nelle emozioni ad essi associate, quindi di concentrarsi su se stesso e sulla propria realtà interiore. È dunque da questa chiusura che occorre partire quando si intende progettare percorsi di valorizzazione dei bisogni cognitivi ed affettivi della vecchiaia, in grado di promuovere la capacità espressiva e relazionale mediante contesti di riflessività orientati alla valorizzazione della cultura della vecchiaia come età di trasformazione e di sviluppo⁵.

³ Il riferimento, solo per citarne alcuni, è agli studi di John Dewey e di Maria Montessori sull'esperienza e sul ruolo dell'ambiente nei processi di apprendimento, nonché ai più recenti sviluppi di questi studi, con specifica attenzione a quelli di Jerome Bruner, che valorizzano il carattere "situato" e "condiviso" dell'intelligenza. Per ulteriori approfondimenti cfr. Dewey (1949); Montessori (1952); Bruner (1993).

⁴ Cfr. Cumming e Henry (2008).

⁵ Cfr. Ripamonti (2005).

2. La vecchiaia "educatrice"

La ricerca che verrà descritta a breve si inserisce nell'ambito di un filone di studio sull'età anziana e sulla memoria collettiva che l'area storico-pedagogica del Dipartimento di Studi Umanistici di Foggia porta avanti a partire dalla sua istituzione. Gli incontri e i laboratori narrativi che il suddetto gruppo di ricerca organizza periodicamente con gli anziani del territorio di Capitanata, pur valorizzando di volta in volta temi differenti, hanno lo scopo di ricostruire la microstoria, "non ufficiale" e quasi mai raccontata dalle fonti più accreditate, che attraverso i racconti di vita degli anziani diventa memoria collettiva "incarnata"⁶.

Quello che la narrazione del passato conserva è, infatti, il potere di guardare le esperienze vissute attraverso percezioni individuali, che oltre a far trapelare il punto di vista soggettivo rispetto a "luoghi comuni", veste i racconti di sensazioni ed emozioni che si fanno "corpo", tornando a vivere con la stessa intensità emotiva che avevano nel passato.

Lo scopo è dunque raccogliere memorie preziose su spaccati di storia locale, con specifico riferimento alla storia della scuola di Capitanata e del Subappennino dauno, perché le giovani generazioni possano farsi custodi di un patrimonio culturale che rischia di disperdersi definitivamente se non viene raccontato.

Progetti e percorsi come questo, che valorizzano gli scambi intergenerazionali attraverso la promozione delle storie di vita degli anziani, insostituibile risorsa per il recupero di radici, confermano le più recenti teorie sulla senescenza come capitale umano e come strumento di sviluppo socio-culturale.

Queste ed altre tipologie di patrimonio culturale intangibile costituiranno la base per allestire nel Dipartimento un museo della memoria anziana, con particolare riferimento alla memoria scolastica del secondo dopoguerra, che anche in Capitanata ha avuto un notevole peso nella lotta contro l'analfabetismo.

Il valore aggiunto di questa ricostruzione della memoria scolastica consiste nella valorizzazione dei racconti delle donne, cui la ricerca ha inteso dare voce, nella consapevolezza di un loro plurisecolare vissuto di frustrazione, connesso a continui e ripetuti tentativi di emarginazione socio-culturale legati essenzialmente all'appartenenza di genere, che evidentemente non ha mai consentito loro di fruire degli stessi diritti degli uomini. Tra questi l'istruzione, per un lunghissimo periodo di tempo negata alle donne, considerate intellettualmente inferiori rispetto agli uomini, quindi ritenute inidonee, anche dopo l'obbligo scolastico, a seguire gli stessi percorsi di istruzione dei loro coetanei.

⁶ Cfr. Cima (2012); Formenti (1998); Sclavi (2003).

Il bisogno di intervistare le maestre, ovvero le donne che sono rientrate nella scuola da insegnanti nel secondo dopoguerra, in contesti culturali estremamente poveri, quali erano i paesi della Capitanata e del Subappennino dauno in quel periodo storico, nasce dalla volontà di ricostruire la storia della femminilizzazione dell'insegnamento per riscoprire continuità e discontinuità dell'essere donna insegnante in ogni periodo storico. Si cercherà dunque di valutare quanto il pieno ingresso delle donne in ambito scolastico, tanto nel ruolo di studentesse, quanto in quello di maestre, abbia modificato il fare scuola, accanto agli stessi contenuti didattici, che con le donne hanno cessato di conservare il carattere "neutro" per parlare e denunciare il mancato protagonismo delle donne nella società, al quale proprio le maestre hanno contribuito a porre fine, impugnando il diritto all'educazione come principale strumento di emancipazione, di se stesse e delle future donne che avevano il dovere di formare. Significativo il riconoscimento di persone ed eventi, nella loro formazione e nella loro vita, che le hanno esortate a non mollare la presa anche nei momenti più difficili.

Scrivono Simonetta Ulivieri che ancora si avverte nella scuola

sia pure con maggiore o minore consapevolezza, che nel nostro passato educativo c'è un vuoto, l'assenza di una memoria storica dell'insegnamento al femminile, che va colmato. Impegnarsi nell'analisi della figura della donna insegnante significa renderla un *soggetto sociale visibile* con radici storiche da far riemergere da un passato dimenticato e un presente fatto di situazioni difficili, di crisi d'identità e di ruolo, frutto di 'scelte' più o meno sollecitate e/o dirette, con orientamenti professionali e prospettive di cambiamento variamente orientate⁷.

Dall'istruzione si intende dunque ripartire, sia per cogliere le percezioni che le donne intervistate, allieve e insegnanti, tuttora associano ad un passato di ingiustizie ed ingiustificate privazioni e prevaricazioni, sia per avviare un percorso di riflessione sul valore della scuola, da sempre e per sempre strumento di emancipazione culturale e sociale. Donne "tre volte" deboli, perché appartenenti a due categorie ugualmente fragili – il genere femminile e l'età anziana – e perché maestre, quindi portavoce di un ruolo professionale che certamente ha avviato un notevole cambiamento nelle loro vite e nelle stesse istituzioni scolastiche, ma che ha pure causato ulteriori forme di emarginazione da parte di una società che ha fatto fatica a riconoscere autonomia – economica, ma soprattutto intellettuale – alle donne. Scopo della ricerca è infatti anche quello di valutare quanto è costato, in termini emotivi, combattere pregiudizi consolidati sul genere femminile, che allora vedevano ancora nella donna solo la custode del focolare domestico.

Accurata anche la scelta delle intervistatrici, che sono state individuate tra le studentesse dei Corsi di Studio di area pedagogica, future educatrici e

⁷ Ulivieri (1996: 48).

pedagogiste. Lo scopo è infatti quello di utilizzare il filone della cura come filo conduttore delle narrazioni e come dispositivo pedagogico per creare "prossimità" tra chi narra e chi ascolta, quindi tra due generazioni differenti, ma anche tra gli attori coinvolti nella narrazione e i luoghi in cui le esperienze narrate si sono svolte – in primo luogo i contesti scolastici – che riacquistano forma attraverso il racconto.

Scrivono Rosanna Cima: «ognuno si realizza per contatto e per riconoscimento, per connessioni con gli altri, in una attenzione quasi contemplativa a ciò che sta accanto»⁸.

3. I laboratori della parola

La narrazione cura nella misura in cui apre nuovi mondi di significato rispetto a quanto si è vissuto e a quanto ancora si vivrà. Un assunto ancor più vero quando a narrarsi sono le maestre, che l'opinione pubblica considera da sempre professioniste della cura, sulla base di un secolare pregiudizio, che le maestre stesse però non disdegnano, soprattutto le più anziane. Spesso, nei loro racconti, emerge infatti l'opportunità di una socializzazione delle competenze materne nel settore educativo, soprattutto oggi, in cui sempre più spesso si assiste al dilagare di un analfabetismo affettivo nei luoghi dell'educazione, che dovrebbero invece contribuire ad assicurare l'acquisizione di competenze a più livelli, comprese quelle che afferiscono alla sfera valoriale.

Le storie fanno sempre bene al cuore. Sia quando si prova un profondo senso di gratitudine per quello che si è diventati grazie alle esperienze che le storie stesse ricordano, sia quando dalle storie raccontate si vuole fuggire. In questo caso il racconto diventa maieutico e consente di tirar fuori e allontanare ricordi ed emozioni ad essi associate. Scrive a tal proposito Duccio Demetrio:

il passato ci cura soltanto quando è, almeno, la promessa di ulteriore futuro per la mente, e in quanto molteplice (...) è una risorsa. Il passato ci cura forse ancora di più quando abbiamo la soddisfazione di riscoprirci in molti (...). Lo scopo diventa la ricerca dei molti ruoli, delle molte parti recitate e della figura che più ci interessa impersonificare in quel momento o istante di vita⁹.

Si tratta dunque di trasformare i racconti in strumenti pedagogici, in grado di sensibilizzare le nuove generazioni nei confronti della necessità di un recupero della storia e della memoria, della quale il tempo presente è la naturale evoluzione. Luoghi che fanno da ponte, che riflettono vissuti, che mediano tra vecchie e nuove forme dell'educare, delle quali, nel caso specifico della ricerca in questione, le maestre anziane e le future educatrici si stanno facendo portavoce attraverso una preziosa negoziazione dei punti di vista,

⁸ Cima (2012: 57).

⁹ Demetrio (1996: 35). A cura dello stesso autore cfr. anche Demetrio (1999a).

che sta portando le prime a riconciliarsi col proprio passato e le seconde a farsi eredi di quelle storie, proiettandole nel futuro. “Memorie interattive”¹⁰, per dirla ancora con Cima, che sottolinea il carattere “sociale” delle narrazioni¹¹, evidente nel momento in cui le stesse consentono la circolarità di punti di vista tra chi narra e chi ascolta.

La reciprocità del domandare, del narrare, dell’ascoltare e dell’essere ascoltati garantisce la piacevolezza di esperienze in grado di restituire al narratore la ricchezza di vissuti emotivi spesso rimossi e negati, o più semplicemente dimenticati, che chiedono voce nello sguardo di chi ascolta; a quest’ultimo la narrazione fa il dono di immergersi in un passato mai vissuto, ma percepibile attraverso il suggestivo racconto di chi lo descrive. Ed è in questa circolarità di azioni ed emozioni riflesse nel racconto e nell’ascolto che si può sperimentare la continuità tra passato, presente e futuro, collegati da una comune appartenenza alla relazione intergenerazionale, che consente di creare legami al di là della discontinuità delle singole storie, differenti e molteplici anche in base all’età¹².

Perché ci si possa mettere realmente in ascolto delle narrazioni degli anziani occorre imparare a rispettare “il tempo lungo della vecchiaia”, quindi rallentare il ritmo frenetico della quotidianità per porsi in ascolto delle loro storie “lente”. Per questo motivo è sempre importante associare all’intervista un lavoro di scrittura delle storie da parte di colui che ascolta, che non è assolutamente una forma di interpretazione, ma una semplice trascrizione dei punti salienti del racconto sui quali, a distanza di tempo, è possibile tornare a fermarsi per creare connessioni, riannodare esperienze, risolvere eventuali conflitti emotivi e avviare nuovi e suggestivi percorsi di lettura.

4. L'affinamento degli strumenti di indagine

Scandagliare nei remoti recessi della memoria altrui per riportare alla luce tracce, ricordi, suggestioni, non pare impresa facile per il ricercatore e neppure aliena da coinvolgimenti emotivi ricchi di *pathos*. Al fine di recuperare un’imprescindibile neutralità – assolutamente necessaria per la ricostruzione del *bíos* della persona che diventa oggetto privilegiato della ricerca – occorre dotarsi di strumenti precisi ed affidabili che possano rimandare senza tema di smentite a chi li utilizza una serie di dati qualitativi che, a guida di sparse tessere di mosaico, possano rivelarsi utili alla definizione netta della visione finale di un’immagine a tutto tondo¹³.

¹⁰ Cfr. Cima (2004). Sullo stesso tema cfr. anche Gecchele (2010); Tramma (2003).

¹¹ Jedlowski (2000 e 1986); Ferrarotti (1986).

¹² Cfr. Baschiera, Deluigi e Luppi (2014).

¹³ Su tali tematiche pare imprescindibile l’approccio metodologico elaborato da Bertaux (1999 e 2005). Per la relazione tra storia dell’educazione e memoria si veda Caspard (2009).

Dunque la garanzia di poter giungere a risultati significativi nella ricerca passa attraverso la messa a fuoco di una serie di obiettivi che possano qualificare il lavoro di indagine, nella convinzione che un'approfondita analisi sulla memoria di un gruppo ben definito possa portare non solo ad un avanzamento dello stato dell'arte bensì ad una progettualità che si traduca in interventi mirati e nell'attivazione di strategie finalizzate al miglioramento degli stili di vita degli anziani¹⁴.

Il ricercatore ha quindi il gravoso onere di stilare una lista di finalità prioritarie, utili come *road map* per il suo lavoro sul campo, i cui risultati devono essere ottenuti mettendo a punto una batteria di strumenti imprescindibili che lo condurranno ad una completa immersione nei vissuti altrui, nelle sofferenze, nei successi, nelle gioie di individui che paiono inizialmente perfetti sconosciuti ma che tali non resteranno alla fine del lavoro¹⁵. Si attiveranno infatti complicità, avvicinamenti e condivisioni che assottiglieranno sempre più il velo della misconoscenza ed implementeranno altresì l'affettività.

Veniamo dunque alla costruzione dell'intervista. In primo luogo occorre definire gli *items* che andranno poi opportunamente declinati in blocchi autoreferenziali miranti alla definizione di specifiche parti dell'esistenza del soggetto, in modo che si possa poi procedere, nel prosieguo delle interviste, con un'ottica di tipo comparativo per verificare somiglianze e discrasie tra le storie di vita delle singole persone. Una particolare cura deve essere riposta nella fase iniziale dell'approccio conoscitivo, adottando formule adeguate che non pregiudichino il risultato e che facilitino l'apertura relazionale tra intervistatore ed intervistato. Nel contempo non si dovrebbe adottare una tecnica palesemente invasiva che impedisca il riaffiorare lento dei ricordi e il loro accesso all'oralità.

La strategia di avvicinamento inizia con domande aperte sull'infanzia, considerata nelle sue molteplici sfaccettature, per passare poi alla realtà familiare, alla vita all'interno dell'istituzione scolastica, per giungere all'attività lavorativa¹⁶ che si congiunge anagraficamente alla vita di coppia e di accudimento della prole. Al fine di organizzare al meglio il lavoro del ricercatore/intervistatore, sarà opportuno munirsi di un diario-tabella riferito a ciascuna intervistata per quantificare esattamente il tempo attribuito alle singole sessioni onde non dedicare tempi diversi (maggiori o minori) alle

¹⁴ Si veda in particolare Demazière e Dubar (1997).

¹⁵ Come pare ovvio, risulta di essenziale interesse la formazione specifica dell'intervistatore. Su questa problematica si veda Fraser (1990).

¹⁶ Come è stato adeguatamente spiegato nella prima parte di questo saggio, il progetto di ricerca mira a ricostruire le vite delle maestre nella zona geografica della provincia di Foggia partendo dal secondo dopoguerra. Pertanto la predisposizione di un'intervista pare una compito assai delicato per poter raccogliere dati sulle *life stories* delle singole donne, per poi arrivare a ridefinire i contesti storico-educativi e di storia della scuola in cui esse si trovavano a vivere. L'idea progettuale si qualifica come *bottom-up*, partendo quindi dai vissuti individuali per giungere ad ambiti più vasti.

single protagoniste. La tabella¹⁷ deve necessariamente riportare i tempi in ore, minuti e secondi, nonché recare l'esatta indicazione del luogo in cui si è svolta l'intervista¹⁸.

Tabella 1 – Diario per la registrazione dei tempi delle interviste¹⁹

Incontro n.	Data (gg/mm/aa)	Inizio intervista (hh:mm:ss)	Fine intervista (hh:mm:ss)	Durata intervista (hh:mm:ss)	Luogo

Quanti incontri possiamo ritenere necessari per ottenere una narrazione adeguata all'ipotesi di ricostruzione che abbiamo ipotizzato nelle finalità del progetto? Solitamente un numero di 4-5 incontri pare adeguato; tuttavia dobbiamo considerare che non si può prescindere dal fattore umano. Inizialmente i tempi saranno più lunghi per la larvata diffidenza a raccontare i fatti della propria vita, soprattutto i ricordi e gli elementi che pertengono a momenti difficili²⁰, oppure le esperienze intime, ed ancora gli eventi dolorosi. L'intervistatore è infatti un perfetto estraneo e deve entrare delicatamente in un'aura di confidenza con il soggetto.

5. Il questionario: primi steps

Dopo una fase iniziale in cui si è discusso sugli obiettivi prioritari della ricerca, si passa alla redazione del questionario la cui struttura è costituita specularmente da due blocchi distinti. Il primo rappresenta una fase personale che si centra sull'infanzia dell'intervistata per poi salire attraverso centri concentrici a momenti diversi di crescita e formazione. Il secondo si focalizza sulla scelta di diventare maestra e sulle difficoltà che la donna

¹⁷ Sarà necessario compilare un diario (come appare nella Tab. 1) per ogni intervistata.

¹⁸ Di norma sarebbe preferibile che l'intervista venisse svolta e registrata sempre nel medesimo luogo, ovvero l'abitazione della intervistata, per garantire una maggiore intimità e non rendere l'attività stressante.

¹⁹ Elaborazione a cura di Maria De Luca che – in collaborazione con Antonella Cagnolati – sta somministrando una serie di interviste a maestre nate negli anni Quaranta del secolo XX nella zona di Lucera (provincia di Foggia).

²⁰ Avendo adottato come epoca storica la fase del secondo dopoguerra, le donne intervistate (nei casi di notevole longevità) potrebbero custodire nella loro memoria episodi che riportano l'esperienza della fame, delle difficoltà economiche e sociali che dovettero affrontare.

incontrava nel tentativo di conciliare i doveri familiari con l'attività extra-domestica. L'indagine si suddivide in 10 *items* che a loro volta contengono ulteriori *subitems* interni per affinare maggiormente la ricognizione sui singoli temi (vedi Figura 2).

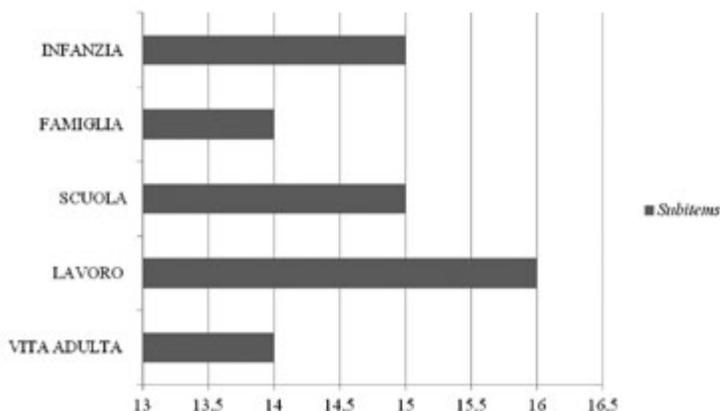


Figura 2 – I cinque *items* principali e l'entità quantitativa dei *subitems*²¹

Se ipotizziamo di intervistare 4-5 persone, dobbiamo ritenere imprescindibile redigere una presentazione biografica, precedente cronologicamente alla fase della narrazione biografica. Per ogni protagonista sarà utile una piccola scheda identitaria che ci fornisca informazioni sull'età, sulla data e il luogo di nascita, sulla situazione familiare (composizione della famiglia e età del matrimonio). Tuttavia la vera ricerca può partire soltanto quando il soggetto e l'intervistatore siedono di fronte e iniziano a parlare. Partendo dalla fase più delicata per il recupero memoriale, proponiamo un esempio di blocco tematico organizzato in domande che scavano a fondo nella età in cui si formano già *in nuce* nell'inconscio tutti quegli elementi che saranno sviluppati nell'adultità²². Avremo cura in seguito di predisporre i passaggi successivi che saranno elaborati proprio tenendo in debito conto le risposte date in questa prima fase.

Immergersi nell'infanzia²³ di persone nate in momenti storici così lontani da noi significa recuperare un vissuto fatto di stili di vita, oggetti, sensazio-

²¹ Figura a cura di Antonella Cagnolati.

²² La redazione di un questionario completo è attività quanto mai complessa. In questo particolare frangente per le interviste alle maestre l'elaborazione delle domande è frutto del lavoro di Antonella Cagnolati e Maria De Luca.

²³ Nella Tabella 2 viene fornito un esempio di batteria di domande che possono essere utilizzate come guida dall'intervistatore. Nel caso specifico riguardano l'infanzia, primo *item* del questionario.

ni che difficilmente l'intervistatore ha sperimentato e che conosce soltanto attraverso lo studio e la ricerca storica. Pertanto si avrà cura di ascoltare il racconto biografico come se fosse una narrazione, senza stupirsi o meravigliarsi, bensì cercando di approfondire con ulteriori richieste di precisazioni la dimensione sociale e simbolica in cui il soggetto ha trascorso gli anni della puerizia. I quindici *subitem*s che abbiamo elaborato tentano di aprire una breccia nella memoria dell'infanzia, partendo dai ricordi che riguardano il luogo della nascita, la casa, gli spazi domestici, nonché la scansione delle routine giornaliera della vita di una bambina nata negli anni della ricostruzione di un'Italia stremata dalla guerra. Uno spazio ampio deve di necessità essere attribuito alla famiglia, ai ruoli dei suoi componenti, ai rapporti con i genitori e alle relazioni con fratelli/sorelle e parentado.

Il lavoro di rielaborazione e trascrizione delle singole interviste permette quindi di procedere con un'analisi comparativa che garantirà la messa in evidenza di stili esistenziali e modelli comportamentali tali che potranno fornire un quadro delle condizioni delle bambine, delle giovani, delle donne e delle maestre che, seppur vissute in luoghi marginali, con le scelte operate hanno impresso una svolta decisiva alla loro vita.

Tabella 2 – Esempio di questionario per avvio dell'intervista

<i>Item</i>	Guida per le domande
1. Infanzia	1.1 Ricordi infantili del luogo di nascita
	– Quale luogo ha fatto da sfondo alla sua infanzia?
	– Mi parli un po' del paese in cui è nata
	– I ricordi legati alla sua terra
	– Lei è nativa di ...
	1.2 Come erano allora le case?
	– Che ricordi ha delle case che frequentava da piccola?
	– Quali ricordi associa alla sua casa?
	– Quali erano le caratteristiche (interne, esterne)?
	– Può descrivermi cosa prova ricordando la sua casa?
	1.3 La famiglia
	– Che ricordi ha della sua famiglia?
	– Quanti erano i membri?
– Lei era l'unica figlia femmina?	
– Ha subito dei lutti in famiglia da piccola?	
– Che relazione c'era con i suoi genitori?	
– E con fratelli e/o sorelle?	

<i>Item</i>	Guida per le domande
	1.4 La routine giornaliera
	<ul style="list-style-type: none"> - Come erano scandite le sue giornate-tipo da bambina? - Possiamo dire che vi erano differenze dovute alle stagioni?
	1.5 Le attività dei bambini
	<ul style="list-style-type: none"> - Come si svolgeva la vita dei bambini allora? - Quale contributo davano alla famiglia? - Lavoravano nei campi fin da piccoli? - Dovevano svolgere attività in casa?
	1.6 Il tempo libero
	<ul style="list-style-type: none"> - Si ricorda come trascorreva il suo tempo libero? - In quali spazi passava il tempo? - Quali erano i giochi più comuni? - Aveva dei giocattoli a cui era affezionata? - Si giocava molto all'aperto? - Si giocava in comunità?
	1.7 Le feste e le tradizioni
	<ul style="list-style-type: none"> - Quali erano le feste che avevano un significato particolare per lei? - Per quale motivazione? - Cosa significava la "festa" per i bambini al tempo? - Ricorda come si svolgevano i preparativi? - Le feste erano legate a momenti della vita dei campi? - Importanti erano anche le tradizioni... - Quali erano più rispettate nella sua famiglia? - Quale si ricorda di più? - Chi si incaricava di mantenere vive le tradizioni nella sua famiglia?
	1.8 I valori e regole
	<ul style="list-style-type: none"> - Quali valori venivano trasmessi dagli adulti ai bambini? - Con che metodi (coercizione, percosse, dialogo, ecc.)? - Chi si incaricava di questa trasmissione? - Preleva il ruolo educativo dei genitori o della famiglia allargata? - I valori venivano accettati acriticamente? - Qualche bambino/a si dimostrava ribelle? - Cosa accadeva a chi trasgrediva alle regole? - Chi incarnava l'autorità?

<i>Item</i>	Guida per le domande
	1.9 I rapporti con il vicinato
	<ul style="list-style-type: none"> – Erano strette le relazioni con i vicini di casa e di quartiere? – Con chi si incontravano i bambini? – Vi era solidarietà? – Vi era aiuto reciproco nella cura dei bambini?
	1.10 La politica
	<ul style="list-style-type: none"> – I bambini assistevano alle discussioni sulla politica? – Che idea si era fatta della politica allora, appena finita la guerra? – Chi ne parlava in casa? – Si ricorda di qualche campagna elettorale?
	1.11 L'importanza della religione
	<ul style="list-style-type: none"> – Chi le ha insegnato le prime preghiere? – Chi la conduceva in chiesa per le funzioni religiose? – A che età? – La sua famiglia era fortemente credente oppure no? – Lei frequentava la parrocchia da piccola? – La sua famiglia rispettava le festività? – Quanto era forte il condizionamento della religione sulle abitudini dei bambini?
	1.12 Ricordi indelebili dell'infanzia
	<ul style="list-style-type: none"> – Vi sono ricordi che non si sono mai scoloriti nella sua memoria? – Vi sono traumi che l'hanno segnata in modo indelebile? – Vi sono stati lutti che hanno cambiato la sua infanzia? – Vorrebbe raccontarmi un episodio che le sta a cuore?
	1.13 Il valore attribuito all'infanzia
	<ul style="list-style-type: none"> – La sua famiglia trattava con particolare cura i bambini? – Vi erano differenze e/o preferenze tra i figli? – A favore di chi? – Come si comportava il padre verso i figli? – Come si comportava la madre verso i figli?
	1.14 Libertà educativa
	<ul style="list-style-type: none"> – Nella sua famiglia vi era libertà? – Eravate educati in modo rigido oppure senza freni?

Item	Guida per le domande
	<ul style="list-style-type: none"> – Vi era una certa dose di ribellione fra di voi? – Chi aveva il compito di insegnare le buone maniere? – L'ubbidienza era considerata il valore supremo?
	1.15 Influenze durante l'infanzia
	<ul style="list-style-type: none"> – Quali figure familiari hanno avuto un ruolo determinante nella sua infanzia? – Per quali motivazioni? – Quali figure esterne alla famiglia hanno lasciato una traccia forte nel suo carattere? – Quali invece l'hanno influenzata negativamente? – Di chi ha mai avuto paura? – Da chi ha preferito allontanarsi? – Chi ha insistito perché lei conseguisse un titolo di studio? – Qualcuno ha esercitato una particolare influenza sulle sue scelte scolastiche e formative? Se sì, chi? – Rispetto alla scelta di diventare maestra, quanto la considera frutto di stereotipi culturali?

Riferimenti bibliografici

- Baschiera B., Deluigi R. e Luppi E. (2014), *Educazione intergenerazionale. Prospettive, progetti e metodologie didattico-formative per promuovere la solidarietà fra le generazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Bertaux D. (1999), *El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades*, «Proposiciones», 29: 1-22.
- Bertaux D. (2005), *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Edicions Bellaterra, Barcellona.
- Bruner J. (1993), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari (ed. orig. 1986).
- Casparid P. (2009), *L'historiographie de l'éducation dans un contexte mémoriel. Réflexion sur quelques évolutions problématiques*, «Histoire de l'éducation», 121: 67-82.
- Cima R. (2004), *Tempo di vecchiaia. Un percorso di anima e di cura tra storie di donne*, FrancoAngeli, Milano.
- Cima R. (2012), *Pratiche narrative per una pedagogia dell'invecchiare*, FrancoAngeli, Milano.
- Cumming E. e Henry W. E. (1961), *Growing Old: The Process of Disengagement*, Basic Books, New York.
- Demazière D. e Dubar C. (1997), *Analyser les entretiens biographiques*, Nathan, Paris.
- Demetrio D. (a cura di) (1999a), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, Unicopli, Milano.
- Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.
- Dewey J. (1949), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze (ed. orig. 1938).
- Ferrarotti F. (1986), *La storia e il quotidiano*, Laterza, Bari.

- Formenti L. (1998), *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni, tra teoria e prassi*, Guerini & Associati, Milano.
- Fraser R. (1990), *La formación de un entrevistador*, «Historia y Fuente Oral», 3: 129-150.
- Gecchele M. (2010), *Il segreto della vecchiaia. Una stagione da scoprire*, FrancoAngeli, Milano.
- Jedlowski P. (1986), *Il tempo dell'esperienza. Studi sul concetto di vita quotidiana*, FrancoAngeli, Milano.
- Jedlowski P. (2000), *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Mondadori, Milano.
- Luppi E. (2008), *Pedagogia e terza età*, Carocci, Roma.
- Luppi E. (2015), *Prendersi cura della terza età. Valutare e innovare i servizi per anziani fragili e non autosufficienti*, FrancoAngeli, Milano.
- Montessori M. (1952), *La mente del bambino. Mente assorbente*, Garzanti, Milano (ed. orig. 1949).
- Pinto Minerva F. (1974), *Educazione e senescenza. Introduzione al problema della formazione alla terza età*, Bulzoni, Roma.
- Pinto Minerva F. (1988), *Per una pedagogia del corso della vita*, Laterza, Bari.
- Pinto Minerva F. (2012), *Nonne Nonni Nipoti. Le narrazioni dell'arte*, in Dozza L. e Frabboni F. (a cura di), *Lo sguardo dei nonni. Ritratti generazionali*, FrancoAngeli, Milano: 15-22.
- Ripamonti E. (2005), *Anziani e cittadinanza attiva. Impegnarsi per sé, impegnarsi con gli altri*, Unicopli, Milano.
- Sclavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Milano.
- Tramma S. (2003), *I nuovi anziani. Storia, memoria, formazione nell'Italia del grande cambiamento*, Meltemi, Roma.
- Ulivieri S. (1996), *Donne e insegnamento dal dopoguerra a oggi. La femminilizzazione del corpo insegnante*, in Ulivieri S. (a cura di), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, Rosenberg & Sellier, Torino: 47-86.