

Scuola e museo: andata e ritorno

Massimo Pirovano

Estratto da

M. Pirovano & C. Simoni, a cura, *Cose e memorie in scena. Strumenti ed esperienze per i musei della cultura materiale*, Brescia, Provincia di Brescia, 2006.

Non sono un pedagogista ma un raccoglitore di materiale folklorico e di testimonianze orali, un insegnante che ha lavorato nella scuola media e nelle scuole superiori, uno studioso che da circa 30 anni compie ricerche sul campo e dal 1999 sono stato conservatore di un museo che ho cercato di costruire come museo di società, cioè come strumento di dialogo sociale e di crescita culturale.

Nella mia esperienza c'è stata una contaminazione inevitabile tra la passione per la ricerca, per il rapporto diretto con i testimoni, e quella per il lavoro con gli studenti nell'insegnamento.

Parlerò qui di esperienze condotte da insegnante, ma che un museo come il nostro avrebbe potuto sollecitare, sostenere e indirizzare. Esse hanno interessato ragazzi di diversa età su tematiche differenti di carattere etnografico o storico-etnografico, come la festa di sant'Antonio abate a Brivio, i racconti popolari tramandati oralmente, l'alimentazione tradizionale delle classi popolari.

Riferirò inoltre di alcune proposte elaborate più di recente dal museo, per le scuole.

I miei propositi oggi sono quelli di parlare in particolare di questi casi evidenziandone i diversi aspetti, in modo da suscitare domande e riflessioni sui pregi ma anche sulle difficoltà della didattica sui beni DEA.

Per beni culturali DEA intendiamo

1. I beni immobili, che talvolta sono un museo o che potrebbero essere emergenze di un museo diffuso;
2. I beni mobili che tendiamo ad identificare con gli oggetti delle collezioni museali, che rappresentano i prodotti della cultura materiale
3. I beni 'immateriali' che Cirese ha definito la categoria specifica del settore demologico: "beni che, quanto a costruzione materiale potrebbero dirsi "volatili": canti o fiabe, feste o spettacoli, cerimonie e riti che non sono né mobili né immobili, per essere fruiti più volte, devono essere ri-esseggiati o ri-fatti, ben diversamente da case o cassapanche o zappe" che vanno perduti per sempre se non vengono fissati su memorie durevoli, con adeguati strumenti tecnici e con competenze e cognizioni specifiche (Cirese 2004: 25)

Scuola e cultura popolare: una coniugazione faticosa

Per capire come si è evoluto il rapporto tra cultura popolare e scuola in Italia occorre ritornare alla distinzione già fatta sulle due accezioni del termine cultura: quella libresco e quella antropologica.

La scuola italiana, in buona parte ancora negli anni Sessanta, appariva incentrata su una pratica didattica rivolta alla acquisizione da parte dell'allievo di un sapere fatto di molte nozioni, di "contenuti" elaborati e preconfezionati dalle varie discipline scientifiche. Agli allievi spettava il

compito di imparare soprattutto leggendo, mandando a memoria, ascoltando, ripetendo o eseguendo ciò che i libri o l'insegnante proponevano. Chi di noi non ricorda le famose "ricerche", *copiate* dall'enciclopedia, o gli "appunti", trascritti *sotto dettatura*. Tutto quello che valeva la pena di imparare era già pronto nei libri e nell'aula della scuola. A qualunque obiezione fornita dalla cultura dei genitori, dalla loro esperienza diretta, il bambino poteva rispondere: "Ma l'ha detto la maestra!" Prevalsa, dunque, nei confronti del sapere scolastico un atteggiamento di accettazione dogmatica.

Il mondo esterno, l'ambiente sociale, la storia più autenticamente contemporanea, che potevano proporre all'insegnamento gli aspetti più problematici della realtà, rimanevano esclusi e separati dagli allievi, almeno nel momento in cui con l'insegnante si trovavano in classe. Come non ricordare a questo proposito la lezione di don Milani?

Spesso la lingua che si usava in casa e per la strada era un dialetto, ma a scuola si doveva parlare solo in italiano. In classe si esaltava il valore della lingua scritta e si ignorava o si considerava la lingua dell'uso orale solo per condannarne gli errori. Molti erano ancora i ragazzi che vivevano in campagna ma gli aspetti della vita agreste che si accostavano sui banchi di scuola erano quasi esclusivamente quelli idilliaci, di sapore romantico-sentimentale, e solo nei casi migliori quelli rappresentati da qualche scrittore verista.

Soprattutto a partire dalla fine degli anni '60, però, sulla spinta dei principi e delle indicazioni derivate dall'attivismo e dalla pedagogia di Freinet, si sviluppa in Italia il lavoro di molti insegnanti impegnati a fare della scuola un "cantiere" di attività, fondato sulla collaborazione di docenti, allievi, famiglie, in un clima antiautoritario. Il Movimento di Cooperazione Educativa, nato già nel 1951, aveva svolto in questo senso un ruolo molto importante. Tutti, poi, ricordano l'attività di Mario Lodi che attraverso la memoria dei nonni conduceva le sue classi a cercare di ricostruire e di capire la storia.

A fondamento degli interventi di questi insegnanti stavano il valore dell'apprendimento attivo (gioco, lavoro, attività manuali), di una pratica didattica legata alla motivazione e all'interesse dei ragazzi; lo studio dell'ambiente che circonda l'allievo assumeva un valore centrale, così come l'avversione per quel sapere libresco che aveva tanta parte nella vecchia scuola. Si diffusero, tra l'altro, accanto al testo libero scritto dall'allievo su ciò che vuole, l'elaborazione del giornalino di classe e varie forme di comunicazione con le famiglie (Massa 1990).

Questi aspetti del lavoro didattico e dell'intervento formativo interessarono in primo luogo la scuola elementare, ma fecero sentire la loro influenza anche sulla scuola media, unica e obbligatoria dal 1962, a cui cominciarono ad accedere ragazzi di tutte le classi sociali.

La scuola nuova, anticipata dai progetti dei pedagogisti, sperimentata da alcuni docenti e inseguita con regolare ritardo dai programmi ministeriali e dalla legislazione nazionale, trova poi, negli anni '70, con la *didattica della ricerca* una nuova sollecitazione. Accanto ai principi pedagogici dell'attivismo già ricordati e per superarne alcuni limiti, studiosi come De Bartolomeis formularono una proposta coerente e strutturata che, cercando di evitare gli esiti della didattica tradizionale nei confronti dell'allievo (prima di tutto il suo ruolo passivo), andassero al di là dello spontaneismo.

L'approccio problematico alla realtà, l'apprendimento come ricerca sorretta da una motivazione, le conoscenze come risposte complesse ai problemi posti dall'esperienza del ragazzo, costituivano le idee guida di una pedagogia che vedeva nell'insegnante un collaboratore degli alunni, un suggeritore esperto ma non più onnisciente, impegnato a condurli lungo un percorso che veicolasse un metodo di lavoro efficace e scientificamente fondato.

Negli ultimi anni ha avuto una notevole diffusione l'insegnamento imperniato sulla programmazione e sul curricolo. Nell'intento di rendere il lavoro docente più efficace, all'interno di queste strategie di istruzione e di educazione pianificate, si è affermato il valore della pluralità di strumenti e di metodi didattici accanto alla necessità della scelta dei contenuti da proporre nelle varie discipline e nelle diverse materie, in relazione agli obiettivi dell'insegnamento (Massa 1990).

Nel frattempo la lezione frontale e il libro di testo hanno recuperato credito e consensi. Alcuni nuovi manuali, fortunatamente, specie di storia o di geografia, hanno acquisito potenzialità didattiche nuove, prestandosi a degli usi diversificati, più intelligenti e non limitati in senso nozionistico. La centralità dell'insegnante e del manuale come principi fondamentali nella attività didattica, tuttavia, hanno in molte situazioni emarginato dalla pratica didattica molti motivi della pedagogia e dell'insegnamento legati all'attivismo e alla didattica della ricerca. Tuttavia, a mio parere, il loro valore, cioè la loro efficacia, resta; purché non si attribuisca loro la capacità di soddisfare qualunque bisogno di istruzione e di educazione.

Cosa si chiede al museo da parte della scuola?

C'è moltissimo da fare per rispondere a questa domanda in maniera documentata, anche se non mancano alcune ricerche interessanti. Richiamandoci ad una recente comunicazione di Claudio Rosati (2004), che citava un'inchiesta condotta in 25 musei del veneto, ed alla nostra esperienza, potremmo dire che ciò che gli allievi si aspettano dal museo è una giornata diversa, un'esperienza insolita, capace di 'rimanere' nella memoria, grazie alla meraviglia e alle emozioni che può suscitare (Bettelheim 1999). Nel nostro caso ipotizziamo che questi effetti possano derivare da una particolare messa in scena con i suoi "effetti speciali" a cui il visitatore non è preparato. Va ricordato infatti che "il museo essenzialmente toglie oggetti dai loro contesti e li ripropone in un ambiente artificiale" attraverso la scelta di certi strumenti comunicativi (Clemente 1982: 142). Ma l'effetto può derivare dalla scoperta attraverso spazi, oggetti, voci, immagini, di un 'altro mondo' rispetto al loro (nel tempo, nello spazio, nella natura, nella vita). Inoltre la meraviglia può nascere dall'incontro con persone nuove, che nel nostro caso possono essere i testimoni della tradizione, con le loro esperienze, le loro memorie, la loro capacità di mostrarci pratiche sconosciute e/o residuali.

Oppure si può trattare dell'incontro con persone nuove, forse meno sorprendenti, rappresentate dagli studiosi, in grado di dare una consulenza per una ricerca, o anche per l'allestimento di una mostra, o di un piccolo museo degli allievi nella loro scuola, concepito come raccolta dei "cimeli della comunità" (Forni 1997) o come museo a tema, sul quartiere, il gioco del calcio o la storia della scuola, o altro (Rosati 2004).

In una prospettiva di formazione permanente gli utenti cui il museo potrebbe fornire occasioni interessanti sono molteplici e diversi: dagli allievi della scuola dell'infanzia agli adulti, compresi i docenti.

Io credo che l'utilità del museo nella formazione possa esplicitarsi

1. sui contenuti, fornendo conoscenze su determinati argomenti
2. sulle tecniche di ricerca o di comunicazione o messa in mostra
3. sugli atteggiamenti interpersonali e culturali.

Qualche esempio di conoscenze tematiche può venire dalle ricerche a cui farò cenno.

Se ci soffermiamo sulle tecniche di ricerca e sui rapporti con le persone potremmo accennare all'importanza dell'intervista nelle scuole, strumento complesso e non privo di problemi e di rischi, ma anche ricco di pregi.

Lawrence Taylor, storico oralista, ad esempio, sostiene che le fonti orali a scuola possono facilitare un apprendimento motivato, attivo, produttivo

Possono sollecitare, infatti, la costruzione e l'uso di strumenti euristici come – appunto - l'intervista e/o il questionario

Per l'allievo ne può derivare lo sviluppo di capacità di lavoro metodico, dato che questo lavoro richiede: la formulazione di ipotesi, la raccolta dei dati, la selezione dei dati, la realizzazione di un prodotto sull'esempio di ciò che fa lo storico o l'etnografo.

In particolare la costruzione delle fonti orali può sviluppare atteggiamenti importanti nella formazione del ragazzo e della persona in genere.

Infatti il contatto con i testimoni e la raccolta di interviste richiede

1. nei confronti dei testimoni

- pazienza
- cortesia
- sensibilità

2. ed in generale questi lavori comportano rispetto a molta delle attività scolastiche

- maggiore socializzazione
- miglioramento delle capacità comunicative

Dunque a noi può toccare di indirizzare gli insegnanti inesperti a considerare come una risorsa importante l'intervista di carattere etnografico e storiografico, ponendo attenzione ai caratteri della fonte orale rispetto a quelle scritte, alle modalità di realizzazione della raccolta dei dati, alla preparazione necessaria da parte del raccoglitore, alla sua conduzione e al suo svolgimento (Taylor 1978), fino alle operazioni che sono necessarie dopo l'intervista per giungere ad una monografia.

Tre esperienze tra ricerca e didattica

a. Una festa di paese

Nel 1983/84 insegnavo storia e geografia nella scuola media di Brivio (Lecco), una paese che si trova sulla riva occidentale del corso dell'Adda, a ridosso della Bergamasca. L'anno prima avevo assistito alla festa di sant'Antonio abate che ogni anno si tiene il 17 gennaio. Dopo aver compiuto alcune letture, una ricognizione nell'archivio della parrocchia e qualche intervista, mi resi conto che sarebbe stato molto interessante proporre agli allievi di prima media una ricerca di taglio etnostorico sulla festa che conoscevano solo superficialmente.

Bisogna precisare che pur essendo per i ragazzi un'esperienza nuova, si sarebbe trattato sul piano scientifico di una *ricerca simulata* o per lo meno *artificiale*. Intendo dire che gran parte di ciò che gli allievi avrebbero fatto e imparato, doveva essere già stato direttamente sperimentato *in precedenza* dall'insegnante, che avrebbe preparato un percorso didattico a partire dalle risorse documentali disponibili in funzione dei suoi obiettivi.

Dal punto di vista dei contenuti i ragazzi furono condotti, in primo luogo, ad analizzare le diverse componenti dell'evento festivo locale, a trovare risposta a una serie di interrogativi che sorgevano di fronte al programma della festa (a partire dai significati di alcuni termini dialettali). Man mano che il ricercatore acquisiva le informazioni gli si ponevano ulteriori domande. Ciò ha condotto progressivamente ad un questionario - guida per la ricerca. Poi con l'aiuto dell'insegnante si sono individuate le fonti più adatte per chiarire i vari aspetti della festa e per soddisfare i diversi quesiti preparati.

Sostanzialmente le varie domande elaborate miravano in primo luogo a studiare le modificazioni subite dalla festa di sant'Antonio nel corso del Novecento e a spiegare i perché di questi cambiamenti intervenuti nel programma della giornata. In secondo luogo ci saremmo allontanati con lo sguardo dal paese per considerare alcuni momenti di storia generale dell'Occidente cristiano: avremmo studiato così il culto di sant'Antonio, le sue origini, la sua diffusione e la sua evoluzione, per cercare di formulare delle ipotesi sui motivi della nascita della festa a Brivio (Pirovano 2003).

Il percorso di ricerca che avevo organizzato si proponeva tre grandi scopi:

- 1) per prima cosa volevo fare sperimentare ai ragazzi che la storia non è già pronta nei libri, ma è frutto del lavoro storiografico che esige certi procedimenti di ricerca a partire da varie fonti. Si trattava di mostrare qualcosa che può apparire scontato, ma che non lo è per chi è costretto dalle sue esperienze scolastiche ad identificare la storia e lo studio della storia esclusivamente con il manuale.
- 2) Si lega all'uso totalizzante del manuale un altro rischio di equivoco, talvolta ancora presente in una prima media, che volevo eliminare: quello di confondere la storia prodotta dagli storici con la narrazione fantastica, con la *fiction* (del resto il termine "storia" in italiano conserva questa ambiguità). In questo caso sarebbero servite l'osservazione diretta del fenomeno da studiare, delle emergenze monumentali o comunque materiali legate alla devozione (beni immobili come la chiesa o i dipinti sui muri e sulle edicole, i beni mobili come la statua), la lettura dei documenti che ce ne parlavano per il passato, l'ascolto delle diverse testimonianze di persone che, avendo vissuta la festa, ce la raccontavano e ce la descrivevano.
- 3) Infine, specie nella seconda parte del lavoro dedicato alla storia più lontana da noi, sollecitata dalla curiosità insopprimibile sulle origini del fenomeno, volevo far sperimentare ai ragazzi che lo storico lavora su *indizi*, formulando *ipotesi* che non sempre può verificare. Anche qui, perciò, si trattava di far vedere l'altra faccia della ricerca, rispetto a quella mostrata dal manuale, in cui prevalgono in maniera schiacciante le affermazioni, le scoperte fatte, le certezze acquisite sul passato, e in cui non si vedono i documenti mancanti, i muri invalicabili con cui ha a che fare lo studioso di professione.

Nella scelta dell'argomento su cui condurre la ricerca simulata degli studenti, l'insegnante deve però considerare *alcuni requisiti decisivi*:

- a) prima di tutto la disponibilità e la ricchezza di documentazione – fonti primarie e secondarie - e qui il museo può essere una risorsa importante quanto gli archivi e le biblioteche;
- b) poi la loro accessibilità fisica e la loro 'maneggiabilità' da parte degli allievi;
- c) infine, naturalmente, le potenzialità didattiche del tema individuato e del lavoro che si prospetta.

Tutto questo suggerisce l'opportunità che il docente, mentre *precede* i suoi allievi nell'itinerario di ricerca, tenga un quaderno di lavoro che conservi via via gli appunti sulle operazioni mentali e materiali fatte per acquisire informazioni, per reperire documenti, per leggerli e interpretarli, per riorganizzarne le conoscenze, per stabilire confronti e relazioni, per elaborare ipotesi ecc. Ciò costituirà un repertorio di attività, talvolta impossibili o inutili sul piano didattico, ma in altri casi possibili, utili o necessarie da fare compiere agli studenti a seconda delle loro conoscenze, delle loro capacità e dei nostri obiettivi (Mattozzi 1992).

In altre parole compiendo lui la ricerca, l'insegnante potrà scoprire le difficoltà ma soprattutto le potenzialità didattiche ed educative che il suo oggetto di studio e il suo itinerario possono avere per i suoi studenti.

Nel caso della festa di sant'Antonio abate a Brivio, io avevo individuato i seguenti caratteri salienti:

- a) si tratta di un culto molto *diffuso* e anche perciò *studiato* da antropologi e storici. Questo consente da un lato di lavorare sulla comparazione e dall'altro soprattutto di avere a disposizione documenti significativi ed interpretazioni scientificamente raffinate del fenomeno nei suoi vari aspetti (cfr., in particolare, Di Nola 1976);
- b) il fenomeno scelto è ancora *presente*, con elementi visibili e osservabili che coinvolgono direttamente i ragazzi (es. le bancarelle, la benedizione con la reliquia, la processione), come nel caso dell'oggetto etnografico, ma con tracce del *passato* e con una storia dietro;

- c) ci riferiamo ad un culto che era effettivamente *radicato* nella vita quotidiana degli abitanti del territorio preso in esame. Voglio dire che, attraverso un fenomeno religioso, è possibile scoprire le sue *relazioni* e gli *intrecci* con gli aspetti geografici, sociali ed economici della vita del paese (non tutti i ceti e tutte le zone manifestavano lo stesso grado di devozione a sant'Antonio), con le trasformazioni avvenute nelle attività e nella mentalità degli abitanti di Brivio (che spiegano i motivi del sorgere, della decadenza e della ripresa della festa), con alcuni momenti della *storia generale* (le due guerre mondiali che hanno inciso sul programma della giornata di sant'Antonio). Va notato che quest'ultimo aspetto ha consentito di ridare nuovo significato all'uso del manuale, mediante una *consultazione* mirata su specifici momenti della storia politica e motivata da reali esigenze di conoscenza e di comprensione.

Tutto ciò sospinge facilmente il ricercatore *sulla via della globalità* che la ricerca di storia locale, o meglio di *storia su scala locale* (Mattozzi 2004) sempre favorisce, di quella storia totale, cui accennavamo a proposito delle “Annales”, che presenta tanti punti di contatto con il lavoro etnografico.

- d) La festa che ci interessa è un complesso di fenomeni in divenire *in questo secolo*, il che ci mette a disposizione nella loro ricchezza le fonti orali accanto a quelle scritte.
- e) Queste ultime inoltre sono certamente più leggibili se si lavora sull'Ottocento o sul Novecento di quanto non accada per i secoli precedenti.
- f) Brivio, infine, come purtroppo non tutte le realtà locali, ha la fortuna di avere avuto una discreta importanza storica, ben documentata negli archivi parrocchiale e comunale, e di essere stata oggetto degli studi di alcuni storici di una certa fama (don Giovanni Maria Dozio e Cesare Cantù). Ciò ha consentito di riaffermare l'importanza dell'uso delle fonti secondarie.

Occuparsi nella didattica di cultura popolare richiede che, innanzitutto, si osservi, ci si interroghi e si rifletta a partire dall'osservazione diretta su *una realtà locale*. Ciò non significa che una festa come la nostra sia priva di analogie o di relazioni con fenomeni di altre zone; e non vuol dire quindi che potremmo esaurire nell'ambito del paese la nostra ricerca, peccando di localismo e di diletterismo, rischi che si corrono spesso nel campo del folklore (Sordi 1980).

L'insegnante quindi deve conoscere bene almeno alcune opere di riferimento generale, che saranno utilizzate con gli allievi a piccole dosi e secondo un piano preciso.

Circa le fonti di interesse locale, sull'argomento ritenuto interessante, non è affatto indispensabile ai fini didattici che si compia una ricerca originale, che conduca a conclusioni inaspettate o magari a qualche scoperta scientificamente nuova (peraltro possibile). Dico questo perché qualche maestro o qualche professoressa, sentendo parlare di simili esperienze, temono che si proponga loro di improvvisarsi ricercatori specialisti.

Ritengo però fondamentale che, nel passare attraverso le fonti secondarie da cui sempre bisognerebbe partire, si privilegino le pubblicazioni che rimandano con rigore alle proprie fonti primarie: troveremo così materiale di prima mano come documenti d'archivio, articoli di giornale ecc., su cui è importante far lavorare gli studenti.

In generale, comunque, il fatto di avviare l'indagine nel nostro paese o nella nostra città ci offre il grande vantaggio della potenziale accessibilità di *molte e differenti fonti*, materiali, scritte e orali, monumentali o del paesaggio, di molti documenti pubblici o privati, editi e non, che anche lo studente può mettere in relazione come fa lo storico.

b. Una raccolta di fiabe

Un'altra esperienza di ricerca e di lavoro con gli allievi – questa volta in buona parte originale, in quanto portò alla luce documenti inediti - di cui parlo rapidamente è quella che ho compiuto raccogliendo fiabe e storie di tradizione orale nella Brianza lecchese. Mi riferisco ad un lavoro svolto nell' a.s. 1987/88 con i ragazzi di una prima dell' I.T.C. in cui insegnavo, che si inseriva nell'attività programmata per lo studio dell'italiano. In tal caso si può parlare di ricerca etnografica perché arrivammo a registrare documenti formalizzati del folklore attraverso l'incontro personale con parecchi narratori, alcuni individuati e intervistati dall'insegnante e altri dagli studenti.

Andando alla ricerca di persone disposte a raccontarci le storie che avevano sentito narrare in famiglia, nelle stalle o davanti al camino, nelle corti delle cascine o sul lavoro, desideravo che gli studenti fossero portati a

- a) leggere fiabe, novelle, leggende già edite in diverse raccolte di area lombarda o di importanza nazionale, come quella di Calvino, per compiere alcune operazioni di comparazione (Calvino 1980; Thompson 1967);
- b) acquisire un metodo per compiere una ricerca "sul campo", in particolare accostandosi a delle fonti orali;
- c) apprendere concetti e tecniche di analisi del testo narrativo (Milillo 1978; Sanga 1985);
- d) compiere confronti e riflessioni sulla lingua dei testi raccolti;
- e) produrre testi scritti essenziali nel corso della ricerca (scaletta, questionario, riassunto, relazione).

Questo lavoro, rispetto al precedente, si avvicinava più a quello dell'etnografo che a quello dello storico e aveva in primo luogo un fine documentario perseguito attraverso il rapporto diretto con i testimoni; ma poiché ci interessava conoscere e capire quali erano (o sono) i contesti socioculturali in cui le fiabe si raccontavano, emersero dai primi sondaggi riferimenti espliciti ai cambiamenti avvenuti nel tempo nell'economia e nella vita sociale quotidiana del territorio della nostra indagine. Sulla base di qualche lettura e di queste interviste preparammo una serie di domande o di riferimenti a temi interessanti, che sottintendevano le nostre ipotesi di lavoro e che andarono modificandosi e precisandosi nel corso della ricerca. Alcune di queste domande, più concrete e vicine all'esperienza degli intervistati, costituirono una scaletta di domande da sottoporre al narratore dopo la registrazione delle sue storie (Pirovano 1991)

Alla fine il nostro lavoro ha prodotto un libro che contiene una cinquantina di testi integralmente trascritti nella lingua originale, e tradotti a fronte in un italiano che si sforza di conservare alcuni aspetti stilistici del testo originale. Con i testi che avevamo scelto di far stampare, giudicandoli per vari motivi interessanti, eravamo riusciti con il nostro questionario a ricostruire il contesto sociale e culturale della narrazione popolare nella Brianza settentrionale nella prima metà del Novecento.

Avevamo raccolto notizie sulle fonti di apprendimento delle persone che avevamo intervistato, sugli ambienti più comuni in cui si ascoltavano le fiabe, sulle occasioni e sulle modalità di trasmissione del patrimonio narrativo. Con l'aiuto di alcune letture critiche scelte dall'insegnante i ragazzi avevano potuto riflettere sui generi, sui destinatari e sulle funzioni del raccontare le storie - dalle fiabe alle leggende, dalle novelle alle storielle comiche - nella società tradizionale.

Dopo una prima edizione uscita nella rivista "Archivi di Lecco" fu possibile ripubblicare la ricerca e io chiesi all'editore di allegare al volume una cassetta audio che rendeva disponibile al pubblico e anche agli studiosi una scelta significativa delle nostre registrazioni.

c. Dalla fame all'abbondanza

E' questa una ricerca condotta con i miei studenti dell'ITC di Oggiono tra il 1992 e il 1994 all'interno di un "Progetto di educazione alla salute" nelle ore di storia e di italiano, che portò dei risultati interessanti e mi consentì di elaborare un saggio pubblicato nel 1995 nella rivista "Storia in Lombardia" (Pirovano 1995).

Il lavoro, collocato a metà strada tra la storia e l'etnografia, voleva indagare sulle abitudini alimentari diffuse nella nostra zona tra l'Ottocento e il Novecento, utilizzando fonti scritte e fonti orali, ma anche letture ed interpretazioni di autorevoli storici – come Massimo Montanari, da cui abbiamo preso questo titolo (Montanari 1994) , ed etnologi e folkloristi (Propp 1978). Cosa ne emergeva?

Che l'Ottocento era stato un secolo caratterizzato da una estrema monotonia e da una diffusa penuria di cibo. Nella zona di montagna, "Il nutrimento del basso popolo era fatto di castagne, di frumentone nero, di miglio, di latte e di formaggio di modesta qualità. Nella Brianza collinare "I contadini, però, nelle cui cucine non si conosce il nome di *piatanza*, e dove senza cuoco alla francese od all'italiana si condisce a stento un poco di minestra od un poco di polenta, non si immischiano molto nell'arte di coltivare e di abbellire gli orti." De Capitani d'Hoè, un parroco appassionato studioso di agricoltura, afferma all'inizio del secolo (1809-1810) che il granoturco "è divenuto il cibo de' nostri contadini, ed almeno tre quarti de' Briantei sono mantenuti con questo pane." Ad esso si aggiungono occasionalmente castagne, un po' di vino e pochi formaggi di scarsa qualità e valore nutritivo. Pressoché inesistente sulle tavole popolari risulta essere la carne – compresa quella di maiale, non ancora affermata come si riscontrerà più tardi. I polli e i vitelli sono generalmente destinati al mercato, ma i nostri contadini, seppure privi di moltissimi mezzi per vivere decentemente, "costumano di consumare molto latte pel proprio nutrimento".

Il De Capitani giudica, perciò, fin dalle prime pagine dei suoi scritti, la vita delle popolazioni agricole briantee "economa e frugale" a causa della povertà, indotta in primo luogo da una cattiva distribuzione della terra – spesso eccessiva per una singola famiglia di coloni – e dalla avidità dei proprietari terrieri, che praticano varie forme di contratto a mezzadria o che richiedono l'affitto in frumento. Anche l'ignoranza, peraltro, fa la sua parte tanto che, ad esempio, le patate "servono ad alimentare il pollame nell'invernata."

Le nostre fonti (sacerdoti, ricercatori con interessi economico-sociali, medici), inoltre, ci spiegavano che la salute precaria e la mortalità precoce e diffusa dipendevano in molti casi da una alimentazione scarsa, non sana e non abbastanza variata, anche in relazione ai livelli economici e alle condizioni di lavoro imposte dai contratti.

In quella che era definita, ad esempio da Francesco Spreafico nel 1844 "una delle più belle contrade d'Europa" che aveva attratto, specialmente da Milano, una classe di possidenti che disponevano qui di molte ville signorili e soprattutto che deteneva buona parte della terra coltivabile, era "minima in Brianza la superficie posseduta dai contadini e massima quella che appartiene alla classe più ricca."

Tra i coltivatori della terra nella nostra zona vi erano due classi principali di agricoltori: quella dei *pigionanti* e quella dei massari. I primi, via via più numerosi nel corso dell'Ottocento, erano legati al proprietario da un *contratto di affitto quasi sempre a grano, molto oneroso per la famiglia mononucleare dei contadini*, che facevano quasi tutto il lavoro a braccia; i secondi, invece, vivevano raccolti attorno al *reggitore* formando un gruppo di coppie con figli, che possedendo aratro e buoi che consentiva loro di fare "più largo e facile lavoro." I massari, se guidati da un reggitore capace, "vivono sempre più agiati dei pigionanti".

Circa l'alimentazione di questi coloni, questo autore - che propone considerazioni confermate anche nella seconda metà del secolo – afferma che "I desiderj del contadino, per ciò che riguarda il vitto, sono assai moderati, e riguardano più l'abbondanza che la qualità. Egli è pago se non gli manca, mattina e sera, un buon tozzo di pane di granoturco misto con sègale, o una polenta di granoturco; a

mezzogiorno una minestra di riso, o di pasta di frumento con cavoli, rape, o legumi: i suoi companatici sono i prodotti dell'orto, e alcuni latticini; e l'olio, ed il lardo, e talvolta il butirro, sono i condimenti. Gli oggetti che compera sono sale, riso, pasta di frumento e lardo; tutto il rimanente è frutto del suo campo. La carne è riservata per le occasioni di nozze e di malattia, pel giorno di Natale, e presso molte famiglie anche per la festa del paese. Durante i lavori più gravosi, il contadino moltiplica i pasti, e mangia meglio, e spesso beve anche vino, che gli viene rilasciato dal padrone, massime negli anni d'abbondante vendemmia."

Il Novecento ci pone di fronte alle testimonianze orali che spesso confermano largamente questo quadro fino al secondo dopoguerra.

Torna però sempre nei ricordi degli intervistati l'eccezione festiva, fatta di cibi più vari ma ricorrenti e relativamente più raffinati nei preparativi. Queste testimonianze suggeriscono implicitamente di indagare sulle condizioni stagionali che favoriscono certi consumi, sul pregio alimentare di certe scelte, ma anche sui significati simbolici o magici attribuiti ai cibi, almeno dagli studiosi, sulla base di un lavoro di integrazione di fonti differenti o di comparazione tra epoche e culture diverse - significati che debbono sempre indurci alla prudenza interpretativa rispetto alle suggestioni di certe letture antropologiche o storiche (Propp e Camporesi).

Poi, dopo le ristrettezze della guerra, con la diffusione dell'industria e del benessere si ebbero sensibili effetti anche sui consumi delle famiglie italiane, in cui si ridusse la presenza dei cereali a favore degli alimenti di origine animale. L'industrializzazione ha favorito la rottura nel rapporto tra il momento della produzione e quello del consumo, in primo luogo con il ridursi del numero dei produttori (agricoltori, allevatori, pescatori). Le innovazioni nelle tecniche di conservazione (fisiche e chimiche) e di trasporto hanno indotto una delocalizzazione molto, molto più grande che in precedenza, degli alimenti, dalle sedi della produzione naturale, per non dire del superamento della dipendenza dai ritmi naturali delle stagioni produttive, vissuta per millenni come una schiavitù (Montanari 1994: 201)

Un lavoro come questo può quindi nascere nella scuola, ma può anche essere proposto o supportato da uno dei nostri musei, impegnati a documentare usi e costumi, storie e culture delle persone, dei gruppi sociali, dei territori. E lo può fare concentrandosi sulle diverse fasi del ciclo che riguarda il rapporto tra uomo e alimenti: la produzione, la preparazione, il consumo. Ma che dire della conservazione, e del trasporto, della lavorazione, prima di entrare in cucina.

Massimo Montanari, storico dell'alimentazione, infatti ha scritto che il cibo è cultura *quando lo si produce, quando lo si prepara e quando lo si consuma*.

Esprimiamo una cultura quando cacciamo, peschiamo, raccogliamo, coltiviamo, usando le nostre conoscenze della natura, dei vegetali, del comportamento degli animali, degli strumenti adatti alla loro cattura, e le nostre capacità di costruire e di usare i vari utensili.

Il cibo è cultura anche *quando lo si prepara*, perché la trasformazione dei beni naturali è soggetta alle regole ed alle tecniche derivate dalla tradizione e dalle norme sociali.

Il cibo è cultura *quando lo si consuma* perché, in quel momento, noi esprimiamo delle scelte che rimandano ai gusti e agli stili di comportamento acquisiti o maturati dal gruppo umano a cui apparteniamo, ai valori nutrizionali, ai valori simbolici che assegniamo ad un certo alimento e ad un certo piatto, spesso utilizzando ciò che mangiamo anche per affermare un'identità culturale che comunichiamo agli altri (Montanari 2004).

Il nostro museo ha proposto tra le sue prime attività didattiche, certamente passibili di essere arricchite soprattutto in direzione di laboratori che facciano sperimentare ai ragazzi le pratiche connesse con queste attività quotidiana, anche questo tema, e lo ha fatto usando attrezzi e strumenti domestici, ma anche testimonianze orali, documenti iconografici e fotografici, materiali folklorici.

Anche il folklore, infatti, qualche volta sorprendentemente, manifesta le sue potenzialità nel corso degli incontri a scuola o al museo.

Nel corso di un'uscita fatta da operatori del nostro museo presso una scuola in un paese dell'alto Lario, un bambino ha riferito questa rima infantile da recitare indicando, una per volta, le dita di una mano:

*- mi g'ó fam/ - va a rubà
- no che l'è pecà andà a rubà
- va là 'ndèl credenzìn
che gh'è'n pó de pan e vin
dàmel a mi che són el pü pinìn*

(raccolta a Colico il 18 aprile 2005 da Cristina Melazzi)

Contributi significativi come questo sono venuti anche dagli allievi, sulla base delle loro esperienze personali o delle loro conoscenze familiari, come succedeva ai ragazzi di Mario Lodi.

Conoscere, confrontare e analizzare per riflettere sul presente e sui cambiamenti sociali e culturali sono operazioni che si possono fare anche partendo da un documento come questo o dalla richiesta a portare a scuola o al museo prodotti destinati al consumo alimentare che si comperano nella famiglia del bambino.

Le conclusioni di Montanari sull'evoluzione delle abitudini alimentari e sui cambiamenti sociali o quelle sullo spessore culturale del cibo non debbono però essere propinate attraverso una lezione (inutile e noiosa) ma possono emergere a partire da esempi noti ai ragazzi o mostrati nel museo e nel laboratorio didattico.

Certo questo richiede tempo, molto più tempo di una lezione frontale o di una visita occasionale, ed un procedere dialogico pensato in anticipo ma che lascia spazio all'iniziativa del visitatore e dello studente.

Proposte al MEAB

Tra le proposte, modulate per fasce d'età, è possibile scegliere attività centrate sull'ascolto delle voci che il museo ospita e diffonde.

I ragazzi sono invitati ad incontrare i protagonisti veri del Museo, attraverso l'ascolto delle voci registrate dei testimoni che raccontano, cantano, spiegano.

La centralità della comunicazione orale, i diversi codici e i vari registri usati, i discorsi informali e i documenti formalizzati con le loro funzioni e i loro significati sono l'oggetto e lo spunto di specifiche attività.

Un'altra attività si concentra sui gesti dei lavori tradizionali attraverso l'osservazioni di fotografie, immagini e la visione di uno o più documentari etnografici realizzati dai ricercatori del museo.

Gli oggetti esposti prendono vita nei filmati e nelle diapositive, che ne mostrano l'uso nella realtà contadina. I documentari sul lavoro tradizionale dell'Alta Brianza e del Lecchese documentano la coltura della vite e la produzione del vino, alcuni aspetti dell'artigianato contadino, la silvicoltura, l'allevamento della pecora, l'olivicoltura, la pesca di mestiere.

Di grande rilievo ed interesse è per noi la proposta della visita che definiamo "Al museo con un nonno", che consente di compiere una visita interattiva con un testimone della tradizione – una persona che collabora con i ricercatori e con il Gruppo Didattica del MEAB e che ha utilizzato gli

oggetti esposti, avendo vissuto nel nostro territorio in un contesto storico, sociale e culturale radicalmente differente rispetto a quello dei ragazzi.

Un'ultima proposta che vorrei citare è quella denominata "Che cosa ne vuoi fare?" in cui si propone di guardare, ma anche di toccare alcuni oggetti dei depositi del museo

Al MEAB nasce l'esperienza di osservare, manipolare, interpretare 'da etnografi' e provare ad usare uno dei 'pezzi da museo' messi a disposizione.

Il confronto, tra un oggetto della tradizione e uno moderno, in particolare, può stimolare la ricerca di somiglianze, differenze, trasformazioni avvenute nel tempo e ragioni dei cambiamenti, anche attraverso le indicazioni della scheda catalografica FKO (Silvestrini 1978).

Interrogiamoci sugli oggetti misteriosi. La ricerca, con le sue procedure euristiche e l'uso delle fonti disponibili, viene messa alla prova quando si arriva all'oggetto sconosciuto. (vedi fotografie di un *Unidentified Folk Object*).

Altre attività proposte, poi, sono Al museo con Pagliò per le scuole dell'infanzia, Primarie (primo e secondo anno) in cui si compie una visita 'a cinque sensi' con un personaggio un po' reale un po' fantastico, che invita i bambini ad una 'caccia al tesoro' tra i misteriosi oggetti esposti, per la raccolta di materiali tematici, da utilizzare nell'attività pratica conclusiva, che è una vera sorpresa per i più piccoli.

Con mani sapienti: il flauto di Pan , invece, consiste in laboratorio con l'unico artigiano della zona che costruisce ancora il "flauto di Pan", secondo la tradizione, per riscoprire la manualità e la tecnica, che permette di ricavare uno strumento musicale dalle canne palustri. In seguito si visita la sala dei flauti del MEAB per scoprire le bande di questo strumento attive in Brianza e il loro repertorio musicale, anche attraverso l'ascolto di brani. A conclusione dell'esperienza molto particolare, ogni classe avrà a scuola un flauto che potrà provare a suonare.

E' possibile completare la giornata, fuori dalla sede del museo, con percorsi guidati presso aziende agricole o operatori artigiani, con visite e attività su alcuni aspetti del lavoro e della cultura tradizionali ancora in funzione, presso apicoltori, allevatori di bovini o di cavalli.

Elogio della ricerca etnostorica

Potremmo concludere, parafrasando Ivo Mattozzi, facendo l'elogio dell'educazione etnostorica. La ricerca di questo tipo è una risorsa didattica a cui è un peccato rinunciare, perché ha delle potenzialità formative che l'uso del manuale non possiede.

Essa consente, a partire da fenomeni visibili, spesso replicabili (un lavoro, una festa, un rito, un canto, una fiaba ecc.), disponibili all'indagine, documentabili, di insegnare a confrontare, ad osservare, ad analizzare, a classificare. Mediante queste operazioni è possibile interrogarsi sui protagonisti di un certo fatto o di un certo uso, sui luoghi, sui tempi, sui modi che costituiscono il contesto del nostro oggetto di osservazione e sulle cause, i motivi, i fini che condizionano le scelte umane e che ci permettono di individuare alcuni nessi esplicativi dell'evento o del fenomeno preso in esame.

I ragazzi imparano a usare specifiche tecniche di pensiero (schemi mentali e abilità operative), a comprendere il nostro rapporto tra epoche differenti, tra noi ed il passato che ci sta vicino, a cogliere le connessioni tra fatti e fenomeni sia a livello locale che nella relazioni locale - generale.

Ciò ha una grandissima importanza, quando riusciamo a realizzarlo. Ma la pratica della ricerca etnostorica - come ha scritto Lévi-Strauss a proposito dell'antropologia - ci aiuta in maniera particolare a fare astrazione dalle nostre credenze, dalle nostre preferenze, dai nostri giudizi, dai nostri valori e perfino dai nostri metodi di pensiero. Infatti ci insegna a cercare e a *comprendere "intellettualmente e sentimentalmente"* - i motivi delle differenze tra noi e gli altri (Lévi-Strauss

1990). Per esempio cogliendo una razionalità che può avere fondamenti diversi da quelli del nostro comportamento. Come direbbe Max Weber, infatti, l'agire sociale può essere determinato dallo scopo utilitaristico, ma anche da un valore etico, estetico, religioso, che prescinda dagli effetti di un comportamento, oppure da affetti e sentimenti attuali, e infine da una tradizione acquisita per abitudine (Weber 1999)

Bisogna ammettere - come diceva Marc Bloch parlando di quella storia che ha per suo oggetto peculiare "lo spettacolo delle attività umane" - che anche noi subiamo "le sottili seduzioni del diverso e dello strano" (Bloch 1979: 27). Anche allo storico che fa "una vasta esperienza delle varietà umane" (127), come all'etnografo, d'altra parte è richiesta non la passione di giudicare, ma quella di comprendere.

La pratica della ricerca etnostorica, inoltre, ci può aiutare ad individuare e a *conoscere le interrelazioni* che costituiscono la complessità nei fenomeni della vita sociale. Anche qui scorgiamo ambizioni assai prossime tra le nostre discipline di riferimento: l'aspirazione dell'antropologia alla "totalità", cioè ad uno studio che, pur inevitabilmente specializzato, considera la società come "sistema di cui tutti gli aspetti sono organicamente connessi", e la tensione della storia a comprendere, al di là degli indirizzi particolari di studio, l'uomo "di carne e ossa (...) senza aggettivi, che ricongiunge in sé tutto quanto" (religiosità, economia, politica e così via) (Bloch 1979: 132).

Infine le culture in cui la scrittura conta meno della parola con le quali ci confrontiamo anche attraverso gli incontri con le persone più anziane di noi e le stesse interviste, consentono al ricercatore, e dunque anche ai ragazzi, di riscoprire il valore di relazioni umane insolite, in cui la comunicazione avviene senza mediazioni tra persone che parlano e si ascoltano guardandosi in un contatto vissuto, sempre meno comune nelle "società dell'uomo moderno" (Lévi-Strauss 1990: 401).

Riferimenti bibliografici

B. Bettelheim, *I bambini e i musei*, in "La ricerca folklorica", 39, 1999.

M. Bloch, *Apologia della storia o Mestiere di storico*, Torino, Einaudi, 1979.

I. Calvino, a cura di, *Fiabe italiane raccolte dalla tradizione popolare durante gli ultimi cento anni e trascritte in lingua dai vari dialetti da Italo Calvino*, Torino, Einaudi, 1980 [1° ed. 1956]

A.M. Cirese, *I musei demologici: considerazioni di ieri e di oggi*, in Commissione Nazionale per i Beni Demoetnoantropologici, a cura di, *Il Patrimonio Museale Antropologico. Itinerari nelle regioni italiane: riflessioni e prospettive*, Roma, ADN Kronos, 2004.

P. Clemente, *I musei: appunti su musei e mostre a partire dalle esperienze degli studi demologici*, in *La storia: fonti orali nella scuola*, Marsilio, Venezia 1982.

A.M. Di Nola, *Mitologie e rituali di sant'Antonio abate*, in *Gli aspetti magico-religiosi di una cultura subalterna italiana*, Boringhieri, Torino 1976.

G. Forni, *Cosa troviamo in un museo storico etnografico, come capirlo, come integrarlo*, in R. Togni, G. Forni, F. Pisani, *Guida ai musei etnografici italiani. Agricoltura, pesca, alimentazione e artigianato*, Firenze, Olschki, 1997.

C. Lévi-Strauss, *Posto dell'antropologia nelle scienze sociali e problemi che il suo insegnamento comporta*, in *Antropologia strutturale*, Il Saggiatore, Milano 1990.

R. Massa, *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, con la collaborazione di D. Demetrio, P. Mottana, A. Rezzara e M.G. Riva, Bari, Laterza, 1990.

I. Mattozzi, *Che il piccolo storico sia!*, in "I viaggi di Erodoto", 16, 1992.

I. Mattozzi, *Storia locale: una risorsa per la scuola e la formazione*, in N. Perego & M. Pirovano, a cura di, *Brianza e Lecchese. Patrimoni culturali, ricerche storiche memorie collettive*, Oggiono, Cattaneo, 2004.

- A. Milillo, *La catalogazione dei beni culturali di tradizione orale*, in S. Biagiola et al., a cura di, *Ricerca e catalogazione della cultura popolare*, Roma, Museo Nazionale delle Arti e Tradizioni Popolari, 1978.
- M. Montanari, *La fame e l'abbondanza. Storia dell'alimentazione in Europa*, Roma – Bari, Laterza 1994.
- M. Montanari, *Il cibo come cultura*, Roma – Bari, Laterza 2004.
- M. Pirovano, *Fiabe e storie raccolte in Brianza*, Oggiono, Cattaneo, 1991.
- Aspetti di storia dell'alimentazione popolare nella Brianza lecchese tra Otto e Novecento*, in "Storia in Lombardia", 3, 1995.
- M. Pirovano, *Sant'Antonio abate. La festa a Brivio e la devozione diffusa*, Brivio, Comitato festeggiamenti "Burg di Tàter" – Comune di Brivio, 2003.
- V. Ja. Propp, *Feste agrarie russe*, Bari, Dedalo, 1978.
- C. Rosati, *Didattica, formazione, promozione sociale*, in M. Pirovano, a cura di, *Oggetti, segni, contesti. Ricerche e prospettive di un museo etnografico*, Galbiate, Museo Etnografico dell'Alta Brianza, 2004.
- G. Sanga, *I generi della narrativa popolare italiana*, in "La ricerca folklorica", 12, 1985.
- E. Silvestrini, *La cultura materiale*, e *Note per la compilazione delle schede FKO*, in S. Biagiola et al., a cura di, *Ricerca e catalogazione della cultura popolare*, Roma, Museo Nazionale delle Arti e Tradizioni Popolari, 1978.
- I. Sordi, *Qualche traccia di ricerca*, in "La ricerca folklorica", 1, 1980.
- L. Taylor, *La storia orale nelle scuole*, in L. Passerini, *Storia orale. Vita quotidiana e cultura delle classi subalterne*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1978.
- S. Thompson, *La fiaba nella tradizione popolare*, Il Saggiatore, Milano 1967.
- M. Weber, *Economia e società*, Milano, Comunità, 1999.