

SCUOLA E TRADIZIONI POPOLARI

PREMESSA

I problemi del rapporto scuola-territorio sono stati al centro del processo di rinnovamento (o dei tentativi di rinnovamento, se si preferisce) del nostro sistema educativo, dagli anni '60 ad oggi. A lungo si è ripetuto che la scuola deve rompere l'isolamento dal mondo reale, non solo sul piano istituzionale ma anche e soprattutto su quello didattico; e che un insegnamento moderno deve sostituire il concreto all'astratto, l'azione alla contemplazione, l'induzione alla deduzione e così via. Abbiamo attraversato le stagioni della ricerca sul campo, delle classi-laboratorio, del «buttiamo i libri di testo per studiare ciò che ci circonda». Tutto molto bello. Sfortunatamente ci si è presto resi conto, con stupore, che per cambiare il modo di insegnare non bastava volerlo, né esserne «politicamente» convinti: bisognava imparare a farlo. Non bastava incitare i ragazzi a disfarsi dei testi di grammatica per aprirsi alle sollecitazioni del «mondo reale»: occorrevo strumenti e competenze precise, per di più quasi sempre estranee alla usuale formazione degli insegnanti. È stata la vendetta della pedagogia idealista, il colpo di coda dei suoi più tenaci pregiudizi spontaneisti, di fronte al quale molte delle buone intenzioni sono andate smarrite.

La didattica del territorio resta oggi un ideale per almeno alcuni settori del mondo della scuola, e si è realizzata in molte esperienze-modello. Non è tuttavia passata nella pratica quotidiana dell'insegnamento, naufragando nella sproporzione tra obiettivi fin troppo ambiziosi e disponibilità estremamente limitata di risorse, sia intellettuali che materiali. Gli spazi aperti da una sensibilità didattica quale, ad esempio, quella espressa dai programmi della scuola media del '79, sono rimasti per buona parte inutilizzati. È difficile stabilire se in ciò vi siano colpe specifiche, e a chi siano attribuibili. L'importante è che il problema, per chi abbia ancora voglia di porsi, si presenta oggi in termini molto diversi rispetto a vent'anni fa. Non si tratta più di sostenere grandi sistemi di politica culturale ed educativa. Ciò che serve è appunto colmare quel divario tra fini e mezzi, tra obiettivi e risorse; e ciò significa in primo luogo rapportarsi a tutta una serie di competenze e strumenti in grado di assicurare un accesso e un trattamento rigoroso

alla materia che si intende trattare. Ciò non equivale a dire che l'insegnante deve farsi specialista in singoli ambiti disciplinari: si tratta piuttosto di stabilire un rapporto sistematico ed equilibrato tra il sapere degli insegnanti e il sapere dei vari specialisti, senza dimenticare che ciascuno ha le sue finalità e i suoi problemi specifici.

Tra i saperi con cui una didattica del territorio ha bisogno di confrontarsi vi è quello degli studi folklorici o demologici (riguardanti cioè, come si è soliti dire in modo non del tutto appropriato, la cultura popolare tradizionale), di cui vorremmo parlare in queste brevi note. Non diremo certo come vanno usate le tradizioni popolari a scuola, né pretendiamo di saperlo. Cercheremo invece di porre alcune questioni preliminari e di sgombrare il campo da possibili malintesi, proponendo infine rapide suggestioni riguardanti lo specifico del territorio amiatino, come punti di partenza di un lavoro che resta comunque tutto da compiere!

TRADIZIONI DIDATTICHE E DIDATTICA DELLE TRADIZIONI

Lo voglia o no - si è detto spesso - la scuola non può comunque evitare un rapporto con la cultura popolare, che vi entra sotto forma di «pre-saperi» di cui sono portatori gli alunni e almeno in parte gli stessi insegnanti. Soprattutto alla scuola dell'obbligo è inerente una forte tensione tra la cultura ufficiale, per così dire, che l'istituzione ha il compito di trasmettere, e la cultura diffusa e informale che le preesiste. In ambito linguistico - con i rapporti tra italiano e dialetti - si hanno gli esempi forse più vistosi di una simile tensione, ma non certo gli unici e neppure i più difficili da risolvere. La didattica può assumere due opposti atteggiamenti in proposito. Può opporsi frontalmente ai pre-saperi tradizionali e cercare di estirparli, considerandoli mere manifestazioni di ignoranza che ostacolano un pieno sviluppo culturale; oppure, può tentare di renderli oggetto di una riflessione consapevole.

La storia dell'educazione italiana mostra esempi di entrambi gli atteggiamenti: e se il primo è stato prevalente, non sono mancati casi anche interessanti di tematizzazione del folklore, a loro volta di due tipi fondamentali. Da un lato si è posto quel

pensiero idealista e romantico che, seguendo un approccio essenzialmente estetico, vede nel folklore l'espressione di uno spirito popolare spontaneo e incontaminato; e che, insistendo sulla tipica equazione popolo-fanciullo, ritiene i materiali folklorici particolarmente adatti alla psicologia infantile. È la posizione che emerge ad esempio dalla riforma Gentile, e che negli anni Venti e Trenta fu sostenuta con grande convinzione da Giuseppe Lombardo - Radice². Dall'altro lato, un più recente orientamento di matrice marxista ha insistito sull'intrinseco valore progressista del folklore come cultura delle classi subalterne, alternative alla elitaria e repressiva cultura dominante. Questo approccio, diffuso soprattutto negli anni '70, vede l'introduzione della cultura popolare nella scuola principalmente come un atto di ribellione politica, in una prospettiva da «rivoluzione culturale» più che da elaborazione didattica³.

Entrambi gli orientamenti appaiono oggi superati, per ragioni - per quanto sembri paradossale - analoghe: il peccato che li accomuna è lo spontaneismo, l'idea che la cultura popolare possieda in sé un non meglio precisato valore educativo che la scuola dovrebbe limitarsi a disvelare, evitando ogni «imposizione» che possa turbarne la purezza. Soprattutto la concezione «alternativista» rischia di generare ogni sorta di equivoci (sul piano politico non meno che su quello didattico). È forse impietoso far rilevare oggi l'inconsistenza di certe contrapposizioni tra cultura «borghese» e cultura «proletaria», o delle proposte di sostituire nella scuola una «scienza popolare» a quella sviluppata dalla cultura egemone degli ultimi secoli. Non è tanto l'estremismo di simili pretese a colpire, quanto la loro terribile genericità, e la loro irrilevanza didattica. In fondo, gli ideologi dell'alternatività e gli idealisti, in apparenza frontalmente contrapposti, cadono nel medesimo malinteso: quello di cercare nel folklore un «contenuto» culturale in sé più vivo e autentico, in grado di imporsi con immediatezza al vergine intelletto dei fanciulli, sfuggendo all'artificiosità innaturale delle tecniche didattiche⁴.

Per contro, la riflessione sviluppatasi negli anni '80 ha posto l'accento proprio sulla centralità della dimensione didattica. Nel tematizzare a scuola la cultura popolare, si è cercato non tanto di proporre contenuti alternativi alle classiche materie scolastiche, quanto di ricercare nel rapporto con essa *procedure conoscitive* che abbiano a che fare con precisi obiettivi didattici. E in questa linea - è questo il punto che mi pare di dover sottolineare - l'insegnante interessato a una qualificazione didattica degli studi di demologia si trova a doversi confrontare prima di tutto con la loro *natura epistemologica*.

Si potrà obiettare che un simile principio è banale, e vale comunque per ogni disciplina scolastica. Ma prenderlo sul serio può servire - ancora una volta - a dissipare molti equivoci largamente circolanti negli anni passati. Quando si propone di sostituire (meglio: affiancare) lo studio del canto popolare a quello della poesia di Leopardi, ad esempio, non lo si può fare solo sulla base del valore intrinseco

dei contenuti alternativi: a meno di non essere convinti, come si diceva, che in quanto prodotti di uno spirito infantile i canti popolari siano la forma espressiva «naturalmente» più adatta ai ragazzini; oppure, che in essi si manifesti quella *teleologia* della storia di classe che è invece assente dalle «borghesi» liriche del poeta. Porre il problema in termini di scelta tra gli stornelli e i canti leopardiani è comunque fuorviante: non tanto perché non si possa rivendicare anche con buone ragioni il pari valore estetico dei primi, quanto perché una tale rivendicazione è estranea proprio a quegli interessi che ci hanno condotto a ragionare di didattica del territorio. In questa prospettiva, ciò che interessa dei canti popolari è la possibilità di compiere operazioni conoscitive che i testi letterari non consentono: per esempio la «raccolta» sul campo, la trascrizione, il confronto delle varianti, la classificazione, lo studio «dal vivo» dei meccanismi generativi, etc.

Il che porta a un'altra importante conseguenza. Nell'impostare una didattica delle tradizioni popolari, sarà da privilegiare un'ottica di *laboratorio*: vale a dire, si tratterà di formulare progetti che affrontino tematiche circoscritte, sulla base di obiettivi definiti con estrema precisione e per mezzo di strumenti sia tecnici che concettuali controllati con il massimo rigore. Il guaio degli obiettivi globali e coinvolgenti tipo «riscoperta della cultura subalterna», «fare i conti con le radici dimenticate della propria identità culturale» e simili, è la difficoltà di renderli operativi. Ad esempio, come potremmo mai verificare se un ragazzo è riuscito ad acquisire la consapevolezza della propria identità, un rapporto critico con la tradizione, e così via? Per quanta importanza si possa attribuire a tali obiettivi, essi restano del tutto inservibili nella scuola se non si riesce a tradurli in pratiche didattiche, scomponendoli appunto in unità operativamente percorribili (sono gli stessi problemi che sorgono ad esempio nell'insegnamento della storia, quando si parla dell'acquisizione del «senso del tempo»!)⁵.

Il «laboratorio» richiede poi da parte dell'insegnante una piena consapevolezza dei metodi e degli strumenti utilizzabili. Può esser ovvio, ma prima di «andare sul campo» con registratore e macchina fotografica, prima di infastidire gli «informatori» con le nostre domande astruse, dobbiamo aver chiaro che cosa vogliamo sapere, come tratteremo i materiali raccolti, etc.: altrimenti, è molto meglio restare in classe a studiare i libri di testo. D'altra parte, qui tocchiamo l'aspetto più difficile dell'integrazione tra le regole che governano la didattica da un lato, e dall'altro l'epistemologia della disciplina specialistica che si sta frequentando: ed è qui che diviene possibile e auspicabile la collaborazione tra insegnante e specialista. Relazione complessa, quest'ultima, di cui si è molto discusso. Di solito, gli insegnanti accusano gli specialisti di esser terribilmente astratti, e di non comprendere i veri problemi che si presentano nella gestione quotidiana della scuola; mentre gli specialisti accusano gli insegnanti di sorvolare sui più importanti problemi di mediazione teorica, e di pretendere formule o



Cartolina d'epoca (coll. Ceccarelli).

ricette di pronta applicazione che nessuno è in grado di fornire. Senza entrare nel merito, vorremmo limitarci ad osservare che la collaborazione può funzionare solo quando vi sia chiarezza sui rispettivi ruoli. In particolare, l'insegnante deve mantenere saldamente il controllo sul processo didattico che ha messo in moto, senza firmare deleghe in bianco: prima di chiedere l'intervento dell'esperto, deve chiarirsi che cosa da lui vuole sapere, di quali prestazioni specialistiche ha bisogno, e perché.

L'EPISTEMOLOGIA DEL REGISTRATORE

Le espressioni «folklore» o «tradizioni popolari» continuano forse a evocare immagini di eruditi collezionisti ottocenteschi, di eccentrici gentiluomini che annoiati dalla vita borghese battono le campagne in cerca di buon vino, canzoni romantiche e costumi pittoreschi. Ancor oggi, vi è chi sorride sapendo che all'università si insegna «Storia delle tradizioni popolari»: la frivolezza si insinua nel tempio dell'alta cultura! In realtà, l'attuale demologia è una raffinata scienza sociale, dallo statuto disciplinare assai complesso e dalle numerose e impegnative parentele: con antropologia e storia prima di tutto, ma anche con filologia, linguistica, sociologia, psicologia.

Così folta parentela le deriva dal carattere «diffuso» dei suoi interessi, che investono molteplici ambiti della vita umana, molteplici pratiche culturali, e hanno dunque bisogno di una vasta gamma di strumenti analitici e interpretativi. Così, per studiare le forme dell'espressività artistica popolare

-teatro, musica, danza etc. - non si può fare a meno di una qualche familiarità con le corrispondenti forme colte, e con gli strumenti messi a punto dalla critica. Per studiare le tradizioni festive e rituali o i sistemi di credenze, è indispensabile la conoscenza dei dati storici che li riguardano, dunque la pratica della ricerca d'archivio, lo spoglio delle fonti classiche etc. Ancora, lo studio della letteratura orale -canti, fiabe, biografie - presuppone una profonda preparazione filologica. Gli esempi si potrebbero moltiplicare, anche senza considerare l'ampiezza e varietà delle conoscenze storiche, sociologiche, etno - antropologiche necessarie ad ogni eventuale interpretazione *comparativa* dei dati.

In questa situazione, lo studioso di tradizioni popolari si trova a rappresentare un «esperto» molto *sui generis*, che fa dell'elettismo la propria vocazione specialistica. Qual'è allora la specificità di una disciplina così paradossale, eternamente oscillante tra gli estremi della più accentuata settorialità (nel senso in cui il folklore è settoriale rispetto alla tradizione dell'alta cultura) da un lato, e dell'enciclopedismo dall'altro? Non è qui il caso di entrare nel merito delle discussioni accademiche sull'identità disciplinare, o sui criteri che consentono di definire un fatto culturale «popolare» o «folklorico» o «tradizionale»⁶. Piuttosto, vorremmo attirare l'attenzione su due caratteristiche - peculiari anche se certo non esclusive - di questo settore degli studi, che possono risultare di grande rilevanza sul piano del lavoro didattico. Potremmo esprimerle entrambe dicendo che la demologia aspira a produrre una conoscenza «oggettiva» di fatti culturali che per loro natura sfuggono alle tec-

niche documentarie classiche della scienza e della storiografia: ed una conoscenza «esplicita», vale a dire articolata attraverso consapevoli operazioni analitiche, di un patrimonio culturale largamente diffuso ma posseduto in modo solamente implicito dai soggetti sociali stessi.

Per quanto riguarda il primo punto, si può osservare che la demologia è prima di tutto una disciplina *documentaria*: le competenze basilari e specifiche del mestiere del demologo riguardano appunto la produzione di documenti scientificamente attendibili, vale a dire elaborati sulla base di criteri condivisi e standardizzati di validità. Tali criteri di attendibilità documentaria - che fanno la differenza tra notazione impressionistica e disciplina scientifica - non possono non trovarsi al centro stesso di una programmazione didattica che si muova nell'ambito delle tradizioni popolari. La programmazione deve tematizzare le tecniche di indagine adeguate all'oggetto della ricerca, e le abilità cognitive che esse implicano (ed è su questo punto che possono verificarsi le convergenze più significative tra il ruolo dell'insegnante e quello dello specialista). Ciò implica in primo luogo una certa familiarità con l'uso delle *fonti orali*, strumenti fondamentali e insostituibili per l'indagine su forme culturali che non fanno capo a una tradizione scritta, e che per loro natura «esistono» solo nel momento della trasmissione «di bocca in bocca». Dunque, i metodi di raccolta delle testimonianze orali, della loro schedatura, trascrizione, conservazione e archiviazione, con i connessi problemi di «epistemologia del registratore», per così dire, dovrebbero essere consapevolmente affrontati dall'insegnante (meglio: dal Consiglio di classe) che voglia intraprendere ricerche sul territorio⁷. Altre tecniche documentarie di estrema importanza - limitandoci a rapidi accenni - sono poi quelle relative allo studio della *cultura materiale* (p. es. gli attrezzi del lavoro agricolo e artigianale), implicanti complesse operazioni di schedatura, tipologizzazione, eventualmente restauro e musealizzazione; e ancora, le tecniche descrittive usate nella documentazione di «eventi comportamentali» quali feste, riti, etc.

Il secondo nucleo di sollecitazioni didattiche cui si accennava riguarda il rapporto che la demologia stabilisce tra conoscenza implicita ed esplicita, tra un sapere diffuso e posseduto in modo pre- riflessivo e la consapevole riflessione analitica che su di esso si esercita. Il fascino della demologia, come di molte scienze dell'uomo, consiste nella sua capacità di gettare uno sguardo distanziante sulle componenti più intime della nostra identità culturale, di guardare sotto una nuova luce quanto ci appare più familiare e più ovvio. Come nell'interpretazione freudiana dei sogni, l'applicazione di griglie teoretiche dà nuovo risalto a dettagli apparentemente banali, valorizza quanto restava al di sotto della soglia della consapevolezza, apre nuovi universi di significato attraverso veri e propri riorientamenti gestaltici. Tutto ciò conferisce alla demologia possibilità didattiche privilegiate rispetto a molte discipline tradizionali, che non possono far presa sui pre-saperi dei discenti e rischiano di restare disancorate dall'ambito della loro basilare

esperienza e visione del mondo. Naturalmente, una programmazione che tenga presente questa dimensione tenderà a lavorare sugli aspetti più vivi e attuali della cultura popolare, senza curarsi eccessivamente dell'«autenticità» della tradizione. La pratica didattica richiederà cioè autonomia nella scelta dei contenuti, rispetto agli interessi più classici della disciplina: forme vive di commistione sincretica (si pensi alle barzellette, agli indovinelli, ai giochi, in cui elementi tradizionali si fondono con prodotti della moderna cultura dei mass-media) possono farsi preferire alla «pura» tradizione del mondo contadino, ormai lontanissima dal mondo giovanile, non più «concreta» per i ragazzi della letteratura romantica o della storia rinascimentale.



Seggiano - cartolina d'epoca (coll. Ceccarelli).

IL TERRITORIO DELL'AMIATA: TEMI E SUGGERIMENTI

Come accennato, concluderemo queste note introduttive alla progettazione di una didattica della cultura popolare con alcune indicazioni sulle possibilità operative offerte dal territorio dell'Amiata.

Tra gli studi demologici sull'Amiata, un rilievo particolare assumono quelli di Roberto Ferretti, ricercatore dell'Archivio delle Tradizioni popolari di Grosseto scomparso prematuramente nel 1984. Il suo lavoro, per quanto interrotto nel pieno dello sviluppo, può risultare un valido strumento di supporto per ripercorrere i sentieri amiatini in cui la tradizione si conserva ancora, non tanto come residuo del passato, quanto come patrimonio di senso attuale, vissuto, difeso o modificato a seconda della maniera odierna di vivere la montagna⁸. Nella geografia culturale della Maremma grossetana, Ferretti individua il massiccio dell'Amiata come un'isola di cultura prospiciente un mare abitato e umanizzato in modo incerto, fino a pochi decenni fa insidioso, eppure dotato di una forza di attrazione irresistibile (la forza dell'offerta di lavoro, delle occupazioni stagionali), quindi meta di migrazioni

temporanee di tanta gente, e luogo di non ritorno per alcuni.

La consistenza abitativa della zona amiatina, il suo funzionare come ecosistema ad economia rigida, di autosussistenza (autonomo ma non tanto da poter fare a meno delle occasioni occupazionali che vengono dalla pianura, vengono messi a confronto con la formazione di un tessuto sociale eterogeneo per provenienza, che si consolida piano piano ai suoi piedi, appena al di là delle pendici del monte, nella piana bonificata. L'isola di cultura autoctona dell'Amiata, come Ferretti voleva pensarla, vive di una continuità storica maturata anno dopo anno. Essa è divisa in paesi che sviluppano forti sensi di identità collettiva oltre che di reciproca differenziazione; mentre la zona del lavoro, la piana maremmana, che pure attrae sempre di più per questioni di tipo economico e di mutamento sociale, si presenta frammentata nell'abitato disperso, nell'isolamento dei grandi poderi. In quest'ambito si tramandano tratti culturali originali, individuanti, ben definiti, che si diffondono altrove seguendo i flussi delle migrazioni stagionali, degli insediamenti stabili in pianura, dove reagiscono al contatto con eredità culturali provenienti da altre zone della Toscana, dal senese, dal pistoiese, e più recentemente da aree extraregionali.

Il lavoro di Roberto Ferretti potrebbe dunque risultare una pista intelligente per organizzare, anche ai fini di una didattica del territorio, specifici itinerari conoscitivi: sia attraverso la fruizione diretta dei suoi numerosi e importanti scritti, sia attraverso iniziative da lui lanciate o scaturite dall'interesse che il suo lavoro ha suscitato. Ci riferiamo tanto ad alcune iniziative di tipo museale, che documentano (o documenteranno, essendo ancora in fase di allestimento) diversi aspetti della cultura amiatina, tanto a meccanismi di riappropriazione consapevole delle tradizioni da parte delle comunità, che è oggi diffusamente ravvisabile. Per esemplificare, si pensi al costituendo museo di Monticello Amiata, nel comune di Cinigiano, che sta riallestendo sale dedicate alla cultura materiale (agricoltura montana, sfruttamento del bosco), specializzandosi nella documentazione sull'uso di quella particolare risorsa che è la castagna. Centri di raccolta e di esposizione di questo tipo suggeriscono percorsi didattici che incrociano più ambiti disciplinari, e che possono condurre a una comprensione unificata di caratteristiche fisico-ambientali, strutture produttive ed elaborazione culturale, portando alla luce, almeno in potenza, frammenti sensati di quel modo di vivere in montagna che è invalso sino a pochi decenni fa. Tra questo rapporto con l'ambiente e quello di cui l'oggi ci rende testimoni, scaturisce un confronto che diviene coscienza critica e informata del proprio modo di essere attuale, del tutto collocata nel presente.

L'altro centro museale cui si accennava è quello di Santa Caterina di Roccalbegna, in cui si documenta un complesso cerimoniale/rituale molto originale, quello - ormai piuttosto noto - della «Focarazza». L'emergenza di una occasione festiva dal calendario invernale, l'uso del fuoco in accezione rituale, la partecipazione della comunità, e i legami



Cartolina d'epoca (coll. Ceccarelli)

forti, evidenti, tra comportamento festivo, vita quotidiana e struttura del gruppo sociale, rendono questo fenomeno di grande interesse dal punto di vista socio-antropologico. Il fuoco si presenta ritualmente anche nelle ricorrenze natalizie, nelle fiaccolate e nei ceppi, consuetudini-vive ancor oggi in entrambi i versanti amiatini. Qui, come altrove, la tradizione ha retto al mutamento, nei modi che le sono propri, cioè tendendo a convivere e a mescolarsi secondo configurazioni originalissime a tratti di diversa provenienza. E ancora la festa del fuoco, riproponendo sull'Amiata elementi cerimoniali largamente diffusi e testimoniati a livello quanto meno europeo, pone l'affascinante problema dei rapporti tra il locale e l'universale: tanto che si può utilmente proporre, anche sul piano didattico, l'obiettivo della distinzione tra ciò che appartiene al gruppo locale, e lo identifica, e ciò che appartiene al resto del mondo.

Il gioco di rimando dal vicino al lontano, o dal piccolo al grande, può esser continuato con efficacia anche utilizzando altre emergenze culturali amiatine, a metà fra tradizione e storia. Alcuni esempi, fra i più macroscopici, sono costituiti dal patrimonio narrativo, dalla tradizione lazzarettista, dalla storia orale. La presenza nella scuola dello studio delle fiabe popolari è ormai consolidata, com'è ben noto, in particolare attraverso la mediazione dei metodi di analisi testuale. La presenza nel

PIANCASTAGNAIO (Prov. di Siena) - Panorama e Castagneto



Cartolina d'epoca (coll. Ceccarelli)

comprensorio amiatino di una forte conservazione del patrimonio narrativo (fiabe, leggende, aneddoti), e la relativa prossimità dei tempi in cui i racconti si snodavano nei propri contesti e nelle occasioni specifiche (la socialità serale - «veglia» - o festiva, conservata almeno nella memoria degli anziani), consentono ad esempio lo studio delle dinamiche di trasmissione delle narrazioni: chi raccontava, quali doti fossero necessarie per farlo e, in ultima analisi, in che modo una comunità riuscisse a riempire il silenzio della montagna altrimenti che con il ricorso ai mezzi attuali dell'intrattenimento. La voce narrante spazia dal repertorio fantastico al racconto di aneddoti storici, che mostrano come la grande Storia si insinui tra un giorno e l'altro della vita della gente comune, e come d'altra parte il quotidiano possa divenire eccezionale esperienza personale. Su questo versante, la stessa vicenda del lazzarettismo⁹, rinarrata a memoria, può fornire degli eccellenti spunti di riflessione sui temi della religiosità popolare e del bisogno di utopia sociale; così come le note vicende dei «ribelli della montagna», dei fatti di Abbadia San Salvatore¹⁰, possono avvicinare chi impara a vivere nell'oggi a quanto gli sta alle spalle, in modo più diretto di quanto non faccia la distaccata pagina del libro.

Fabio Dei

Insegnante, membro del Ce.d.l.a.c.

(Centro di documentazione sul lavoro contadino dell'Amministrazione provinciale di Siena)

Fabio Mugnaini

Collaboratore dell'insegnamento di

Storia di Tradizioni Popolari dell'Università di Siena (I primi tre paragrafi sono di F. Dei, l'ultimo di F. Mugnaini)

¹ Per una teorizzazione molto ampia della didattica del territorio si veda F. De Bartolomeis, *Scuola e territorio. Verso un sistema formativo allargato*. Firenze 1983. Tra le recenti esperienze didattiche che valorizzano particolarmente gli aspetti demologici, segnaliamo (restando in ambito toscano) quelle descritte in Z. Ciuffoletti (a cura di), *Tradizione orale e mezzadria nella Val d'Elsa inferiore*, Firenze 1979; S. Landi, «Dentro la 'scuola-abero'», in *Riforma della scuola*, XXXIII, 4, 1987, pp. 35-39; AA.VV., *L'agricoltura a Torrita*, Montepulciano 1985.

² Si veda p. es. G. Lombardo-Radice, «Il folklore e l'educazione infantile», in *Educazione nazionale*, 1930, pp. 13-25.

³ Un atteggiamento ben esemplificato da T. Savi, *Scuola e fabbrica*, Rimini-Firenze 1975.

⁴ È forse superfluo precisare che questa critica è volutamente schematica e sommaria. Anche nel panorama degli anni '60 e '70 non sono mancate esperienze complesse e interessanti, con cui occorre ancora fare i conti: pensiamo in particolare a Don Milani e a Mario Lodi (*Il paese sbagliato*, Torino 1970), i cui contributi però non è qui possibile analizzare.

⁵ Cfr. P. Clemente, «La storia, la mente, la scuola. Note di dibattito», in *Italia contemporanea*, 157, 1984, pp. 91-6.

⁶ Si vedano in proposito A.M. Cirese, *Cultura egemonica e culture subalterne*, Palermo 1973, p. 10 sgg.; P. Clemente, «Il canocchiale sulle retrovie», in *La ricerca folklorica*, 1, 1980, pp. 39-41; B. Pianta, *Cultura popolare*, Milano 1982, p. 13 sgg.

⁷ La letteratura sulle fonti orali è oggi molto vasta. Per rassegne di interventi che ne sottolineano le possibilità didattiche rimandiamo a T. De Mauro et alii, *La cultura orale*, Bari 1977, e AA.VV., *La storia: fonti orali nella scuola*, Venezia 1982. Per una rassegna dello stato attuale degli studi e una più ampia bibliografia, si veda anche il recente intervento di P. Clemente, «Autobiografie al magnetofono», in V. Di Piazza-D. Mugnaini, *Io so' nata a Santa Lucia*, Castelfiorentino 1988, pp. 7-20.

⁸ Si vedano in particolare i lavori realizzati per l'«Archivio per le Tradizioni Popolari della Maremma Grossetana»; il volume postumo *Due scritti fiabistici inediti di R. Ferretti*, a cura di Pietro Clemente, Grosseto 1985, contiene la bibliografia completa dei suoi scritti.

⁹ Tra la vasta letteratura in proposito si possono vedere C. Pazzagli (a cura di), *Davide Lazzaretti e il monte Amiata, Protesta sociale e rinnovamento religioso*, Firenze 1979 e il recente AA.VV., *David Lazzaretti. Interventi documenti testimonianze*, «Quaderni di Amiata Storia e territorio», 1988.

¹⁰ Si veda G. Serafini, *I ribelli della montagna*. Montepulciano 1988.