
Il Bollettino di Clio

Periodico dell'Associazione *Clio* '92

Aprile 2006 - Anno VII, n. 19

SOMMARIO

QUESTO NUMERO

DUE CONVEGNI TRE COMMENTI

F. Marostica, *La Storia è di tutti*, Modena, settembre 2005

F. Civarelli, *Dall'invenzione della tradizione alla visione globale: un viaggio nel tempo alla scoperta dell'altro*

M. L. Marescalchi, *Il racconto del testimone dopo il '900: parole della memoria e discorso storico*, Carpi, 2-3 dicembre 2005

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

V. Castronovo, *Fiat. Una storia del capitalismo italiano*

S. Bianchi, *Insegnamento della storia e Riforma. Problematiche e prospettive*

SPIGOLATURE

A proposito della storia di tutti, l'ammonimento che una grande storica scriveva nel 1924

CONTRIBUTI

C. R. García Ruiz, *L'insegnamento della storia nazionale nell'Italia fascista e nella Spagna franchista*

E. Perillo, *Una Rete per le storie a scala locale*

E. Perillo, *Valutare gli apprendimenti nella didattica per temi e problemi*

E. Musci, *L'invenzione dell'agricoltura e il dominio del pianeta*

P. Bruno - M. Molinari, *Costruzione, distruzione e scavo di un'abitazione rurale del XIII secolo*

Direttore: I. Mattozzi

Redazione: N. d'Amico, E. Farruggia, V. Guanci, E. Perillo, M. Pilosu, S. Rabuiti, L. Santopaulo

Associazione *Clio* '92

Via Bastia Fuori, 33 • 30035 Mirano (VE) • tel/fax 041.431769

e-mail: info@clio92.it

QUESTO NUMERO

LA STORIA (ED IL SUO INSEGNAMENTO) PER TUTTI

Dal 5 al 10 settembre 2005 a Modena per sei giornate storici, insegnanti, ricercatori e studiosi di didattica hanno discusso di insegnamento e uso pubblico della storia.

Il 2 e 3 dicembre 2005 a Carpi si è discusso di **storia**, **memoria** e del ruolo del **testimone** dopo la fine del XX secolo.

Del primo convegno abbiamo dato tempestivamente notizie e commenti sul sito web dell'associazione. Riprendiamo e approfondiamo, a mesi di distanza, quei temi attraverso i resoconti e le riflessioni di Flavia Marostica, Felicia Civarelli e Maria Laura Marescalchi.

Tra ricerca e didattica si dipana il resto della rivista.

Due sono i libri che vi segnaliamo: Giorgio Cavadi commenta il volume di Valerio Castronovo sulla storia della Fiat, Silvana Bianchi dà conto della pubblicazione degli atti del convegno regionale tenutosi a Verona il 6 dicembre 2004 sull'insegnamento della storia e la riforma Moratti.

I "contributi" di questo numero si aprono con un appetitoso saggio di Carmen R. García Ruiz, dell'Università di Almería, sull'insegnamento della storia nazionale nell'Italia fascista e nella Spagna franchista, e continuano proponendo le riflessioni di Ernesto Perillo sulla costituzione di "reti" di scuole per lo studio e la sperimentazione didattica di storie a scala locale.

Nella medesima sezione iniziamo la pubblicazione di alcune tra le relazioni più significative presentate al primo corso dell'ultima Scuola Estiva di Arcevia (AN) tenutasi nel giugno 2005. Il corso verteva sulla valutazione degli apprendimenti nel curriculum di storia. In questo numero potete leggere la relazione di Ernesto Perillo sulla valutazione degli apprendimenti nella didattica per temi e problemi nella scuola secondaria di II grado e una proposta di didattica laboratoriale di Elena Musci.

Concludiamo questo numero con il racconto di un'originalissima esperienza didattica condotta nella Direzione Didattica di Castel San Pietro Terme (BO) dall'insegnante Patrizia Bruno e dall'archeologo Maurizio Molinari, presentata in quell'occasione.

Buona lettura!

RESOCONTI

LA STORIA È DI TUTTI. NUOVI ORIZZONTI E BUONE PRATICHE NELL'INSEGNAMENTO DELLA STORIA: UN GRANDE CONVEGNO A PIÙ DIMENSIONI

di Flavia Marostica¹

La storia è di tutti perché, nell'era della globalizzazione, l'umanità ha diritto ad una propria storia, nella quale tutti possano riconoscersi, collocarsi e dare un senso al proprio passato. La storia è di tutti perché non sia più uno strumento di divisione e di distinzione, ma di unione comunicazione e comprensione vicendevole fra uomini e donne di cultura e di provenienza diverse.

La storia è di tutti perché è un bene pubblico, che va salvaguardato dalla strumentalizzazione e dalla riscrittura a fini politici.

Dal 5 al 10 settembre 2005 Modena ha realizzato un evento, mettendo a disposizione luoghi e beni culturali, risorse umane e materiali, e radunando storici, esperti e docenti a discutere di storiografia e di insegnamento della storia in un riuscitissimo convegno, seguito da 900 persone, organizzato dal Comune e dalla Provincia di Modena, da Memo e dalle scuole della provincia, con il patrocinio della Regione, dell'Ufficio Scolastico regionale, dell'IRRE e dell'Università di Modena.

La struttura del convegno era ricchissima:

- i saluti e il commiato delle Autorità (Sindaco e Assessori all'Istruzione del Comune e della Provincia di Modena),
- un'introduzione e una conclusione,
- 73 altri interventi², collocabili su più piani:
 - a) ricerca storiografica: 11 comunicazioni di storici o esperti, seguite al pomeriggio da tre colloqui con i relatori della mattina,
 - b) insegnamento della storia: 5 relazioni di esperti,
 - c) standard nazionali: 4 relazioni di esperti,
 - d) didattica della storia: 3 relazioni di esperti,
 - e) ricerca didattica: a testimonianza della storia effettivamente insegnata nella scuola³, presentazione di esperienze didattiche in 50 laboratori, tenuti da un numero estremamente significativo di soggetti diversi⁴,

¹ Ricercatrice dell'IRRE Emilia Romagna, responsabile del Progetto ESSE Didattica della storia e delle scienze sociali e del sito satellite dell'Istituto dedicato alla storia (www.storiairreer.it).

² Hanno coordinato i lavori delle relazioni a turno Lorenzo Bertucelli, Marina Bondi, Antonio Brusa, Luigi Cajani, Giuliano Muzzioli, Mario Panizza, Antonio Russo, Mauro Scurani.

- altre iniziative (4 visite guidate, 2 mostre, una lettura di poesie, un seminario e uno spettacolo teatrale) che hanno offerto ulteriori occasioni di riflessione e di approfondimento⁵.

³ I laboratori hanno riguardato questioni di **didattica della storia** (8) come La scuola e l'uso pubblico della memoria, Educare alla cittadinanza europea, Fare storia oggi e prospettive didattiche, Le parole della storia: dal laboratorio al testo, Le parole della storia: spazio, tempo, società, Una storia, tante storie. Tempo e memoria nelle narrazioni dei bambini, Far pensare i processi di trasformazione, Laboratori di scrittura creativa nella storia; **percorsi tematici** (23) come Dalla carta alla storia: la mappa di Velleia, la Charta di Gotescalco, Nomadi e sedentari: una storia lunga 5.000 anni, Da Ur al Grande Cavaliere: giochi per l'insegnamento della storia antica e medioevale, Come vestivamo tra Rivoluzione e Restaurazione: idee per un percorso didattico multidisciplinare, Conflitti attuali e vicinissimi: storicizzare il presente e ricordare il passato prossimo, La devoluzione di Ferrara, l'evoluzione di Modena. La dinastia Estense dopo il 1598, Una lettura della moda nei secoli Estensi...partendo dai capelli, Progetto e realizzazione di un abito d'epoca Estense: esperienza didattica, Donne e lavoro in alcuni film italiani del secondo dopoguerra, I villaggi eterni di Sennily e Nonantola: gioco-laboratorio sulle condizioni di vita materiale tra il 1400 e il 1700 in Europa - Un programma integrato di storia e geografia per la classe seconda, La letteratura e il cinema raccontano l'emigrazione, I mondi del II e III millennio: giochi per l'insegnamento della storia contemporanea e per l'intercultura, Dalla grande Dea-Madre alla taglia 42: laboratorio di vita, La nascita dell'economia mondo europea, Le scienze nel corso della storia, Emigrazione femminile modenese nel '900: le mondine, Oltre il medioevo. Il mondo nel millennio delle sperimentazioni (dal V al XV secolo), Voci della memoria: io sono un testimone, Il '900 e la storia delle donne. La cittadinanza femminile: materiale per un laboratorio didattico, Democrazie e dittature nelle società di massa, Conflittualità sociale e repressione negli anni Cinquanta. I fatti a Modena, Modena tra '800 e '900: fotocronaca di una città, Memoria e insegnamento della storia contemporanea - Tre Itinerari didattici relativi alla grande trasformazione degli anni Cinquanta: Famiglia, Città/campagna, Lavoro. Ricerca nazionale a cura del MIUR, INSMIL, in collaborazione con il LANDIS, La memoria del fare: un'esperienza di lavoro e innovazione raccontata ai giovani, Fossoli/Auschwitz andata e ritorno; **esempi di uso didattico dei beni culturali sia per i luoghi** (3) come La memoria e i luoghi: risorse per la didattica della storia, Storie dipinte: Nicolò dell'Abate e la sala del fuoco del Palazzo Comunale, A più voci. La storia della Galleria Estense raccontata ad adulti e ragazzi, **sia per gli archivi** (7) come Quante storie in archivio!1, Quante storie in archivio!2, Quante storie in archivio!3, Archivi@. Rete degli archivi modenensi del '900. Laboratorio multimediale di ricerca tra le fonti per la storia contemporanea, Archivi@. Rete degli archivi modenensi del '900. Le fonti per la storia della Resistenza: Modena tra guerra e lotta partigiana, Archivi@. Rete degli archivi modenensi del '900 - Fonti documentarie, strumenti bibliografici e didattici per la storia della cittadinanza femminile, Archiv@. Rete degli archivi modenensi del '900 Società e movimento cattolico: fonti per la storia del Novecento a Modena, sia per i **musei** (3) come Osservare, pensare e fare: l'attività didattica del Museo Civico d'Arte, Il suono e gli strumenti musicali. Storia della raccolta del museo, I musei parlano a chi li sa ascoltare, sia per l'**archeologia** (1) come Dallo scavo alle ricostruzioni: un percorso di ricerca; il rapporto tra storia e **mass media** (5) come Storia e internet I: il web e la scuola, Internet e Storia II. La storia contemporanea: strumenti e criteri di valutazione del Web, Il cinema archeologico: percorsi per la didattica, Documentare attraverso il libro elettronico. Progettare e realizzare un e-book, Costruire storia: un percorso in rete di ricerca e innovazione sui curricoli della scuola secondaria superiore.

⁴ L'elenco esatto dei **soggetti coinvolti** nella conduzione dei laboratori è veramente poderoso: gruppi di docenti della scuola primaria, della scuola secondaria di primo e secondo grado, docenti della Rete di scuole *Il mondo e la sua storia*, coordinamento delle scuole dell'infanzia del Comune di Modena, Associazioni di docenti come Historia Ludens, IRIS, Clio '92, Associazione culturale La bottega della creta, Università degli studi di Modena e Reggio Emilia, S.S.I.S. Università degli studi di Modena e Reggio Emilia, S.S.I.S. Università di Bologna, IRRE Emilia Romagna, IPRASE Trentino, Info Point Europa Comune di Modena, Ufficio Servizi Educativi, Assessorato allo sport - Serate Estensi, Assessorato all'Istruzione e Formazione Professionale e Assessorato al Turismo e alla Cultura della Provincia di Modena, Landis, Istituto Storico di Modena, Centro Documentazione Donna Modena, Comitato Archivi@, Archivio storico del Comune di Modena, Archivio di Stato di Modena, Galleria Estense, Museo Civico d'Arte di Modena, Parco Archeologico e Museo all'aperto della Terramara di Montale, Raccolte Fotografiche Modenesi Giuseppe Panini, Servizio Biblioteche del Comune di Modena, Biblioteca Civica d'Arte Luigi Poletti, Biblioteca Ragazzi "Il falco magico" di Carpi, Fondazione Villa Emma di Nonantola, Fondazione ex campo Fossoli, Centro culturale Francesco Luigi Ferrari e Itinerari scuola città.

⁵ Le **visite guidate** hanno condotto al Duomo di Modena, al Museo Monumento al deportato e al campo di Fossoli con visita alla mostra *Auschwitz 2005: lo sguardo rinnovato*, al Palazzo Ducale di Modena e a Villa Emma per Storia e memorie di una comunità - Nonantola; le **mostre** hanno riguardato i *Lunari e calendari nell'Europa occidentale* (sec. XII - XX) e l'Archivio di Stato di Modena; le **letture** di Franca Lovino e Stefano Caselli per l'Assessorato allo Sport - Serate Estensi erano intitolate *Le Stanze della Poesia*, il **seminario** a cura dell'Ufficio Ricerche e Documentazione sulla Storia Urbana del Comune di Modena e con la presentazione di Vanni Bulgarelli, Marco Cattini, Laura Giustini, Catia Mazzeri aveva per tema *Viaggio attraverso la storia della città e dell'ambiente. Le carte tematiche e il sito web dell'Atlante storico ambientale urbano di Modena*; lo **spettacolo** a cura di Magda Siti e Stefano Vercelli EKATE Teatro: Teatro delle Passioni *La festa è finita. Romanzo parlato*.

Della enorme ricchezza messa a disposizione, purtroppo, è possibile riportare in questa sede solo le linee essenziali delle relazioni, per altro in stretta sintonia con le attività dei laboratori, rimandando per l'intera e dettagliata documentazione al sito dedicato [*Sito dedicato agli Atti del Convegno*: <http://www.comune.modena.it/lastoriaditutti/>]. Le relazioni tenute nelle lezioni del mattino si trovano in: *Materiali* → *Relazioni* I laboratori tenuti al pomeriggio si trovano in: *Materiali* → *Laboratori*].

1. Gli obiettivi e l'introduzione

L'intento era quello di rivisitare l'insegnamento della storia per allargare i suoi confini in termini sia di durata temporale che di area territoriale in modo che esso possa servire a costruire il presente e il futuro e sia una base comune di tutti, uno strumento di unione, di comunicazione, di solidarietà, in una società sempre più connotata dal meticciato e in cui è opportuno pensare a identità e differenze in reciproca interazione.

Nell'introduzione *Il senso di un convegno. Le sfide dell'insegnamento della storia* Brusa ha sostenuto che la ricerca didattica negli ultimi decenni ha costruito buone pratiche, trasferibili e capitalizzabili, e in grado di dare senso al mondo in cui concretamente viviamo, perché sia superato il «formalismo pedagogico» e siano assunti anche buoni contenuti tratti dalla storiografia più recente, evitando quelli che Mattozzi ha chiamato i «fossili concettuali» che insegnano, più che la storia, «un surrogato» di essa, senza essere in grado di spiegare il mondo presente⁶.

2. La ricerca oggi: storiografia e discipline contigue

Gli interventi degli storici (Italia, USA, Francia) non hanno ricostruito tutto il passato, ma hanno focalizzato l'attenzione su alcuni nodi fondamentali sui quali si sta concentrando la ricerca a livello mondiale e hanno suggerito una sintesi significativa del passato remoto e un'analisi più approfondita del passato prossimo.

2.1. Tre nodi del passato remoto

Il primo nodo sono *Le radici del mondo moderno. Preistoria e Antichità*. Salza in *Darwin fa parte della storia?* ha sottolineato, ricordando quanto la paleontologia serva a capire il rapporto uomo-ambiente, l'importanza di ricostruire le modalità attraverso cui siamo diventati esseri umani in termini sia di evoluzione fisica (peso del cervello e lunghezza dei piedi fino alla stazione eretta) che culturale (produzione degli utensili e sviluppo del pensiero e del linguaggio). Cardarelli, poi, in *La preistoria e il problema delle Origini*, ne ha evidenziato l'importanza perché è in questo periodo che arrivano a compimento processi che poi avviano la storia in senso stretto, indispensabili per ricostruire le nostre radici più profonde e i grandi eventi sociali implicati; in mancanza di testi scritti occorre lavorare con la cultura materiale, attribuendo un significato ampio al concetto di fonte e comprendendo anche i manufatti come frutto della mente dell'uomo, e interpretare il linguaggio degli oggetti, traendo informazioni, magari in collaborazione con l'archeologia e le discipline scientifiche (per studiare la terra, il clima, la vegetazione, gli animali e i reperti con le moderne tecnologie).

Il secondo nodo è *Quando le nazioni rifanno la storia. La fondazione dell'Europa*: Geary ha ricordato che i miti delle origini nazionali medievali sono stati usati per inventare identità e per giustificare il presente (nazionalismo dell'Ottocento e Novecento); analogamente si sta tentando da parte di alcuni di fare nell'Europa contemporanea; occorre, invece, partire dalla

⁶ I. Mattozzi, *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza Editrice, Faenza, 1990

ricostruzione delle vere identità dei popoli di allora e capire la disomogeneità e la discontinuità dei gruppi etnici nazionali, tenendo conto che il processo di trasformazione è tuttora in atto. Anche Montanari ha parlato di origini e radici multietniche e multiculturali e di *Un medioevo aperto al mondo* con grandi contaminazioni e meticciamenti, scontri e incontri tra barbari e romani, tra mondi culturalmente economicamente e politicamente non monolitici ma variegati che stanno alla base dell'Europa e nel corso dei secoli hanno costruito una nuova identità; l'identità, infatti, non è nel passato, ma nel presente e descrive noi ora, mentre le radici sono tante e portano per selezione al presente; identità e radici sono, dunque, cose diverse, anche se entrambe servono a capire la complessità della storia il cui compito non è costruire identità, ma far capire che le identità si costruiscono; la Sicilia e l'alimentazione sono esempi di pacifica coesistenza tra i diversi⁷.

Il terzo nodo è il *Mediterraneo*. Liverani ha parlato di *L'antico vicino oriente*, affermando che studiarlo significa osservare il luogo in cui si concentra metà della storia documentata, in cui preistoria e protostoria hanno visto le grandi innovazioni sul piano economico (neolitico, interventi sul territorio, pratiche creditizie e monetarie), istituzionale (città, regimi politici organizzati, scrittura, alfabeto, province, impero universale, regalità, tempio), sociale (struttura familiare), scientifico (matematica, astronomia), religioso (monoteismi); si tratta di apporti ricchi che vanno poi confrontati con i fenomeni mondiali (innovazione e recezione), tenendo conto sia delle cose sia delle idee per dare il senso che è l'uomo a fare la storia. Beltrametti ha fermato lo sguardo su *Il Mediterraneo polifonico. Xenoi prima che barbaroi. Rappresentazioni greche del Mediterraneo antico*, sottolineando che esso è luogo di scambi, incroci, convergenza, viaggi, comunicazione, incontro, luogo unificato da «un clima e da una vegetazione» (Braudel) e che obbliga a vivere insieme tanto che *xenos* era lo straniero, ma pure l'ospite; anche barbaro prima indicava chi parlava un'altra lingua e solo dopo le guerre persiane il diverso, ma culturalmente e soprattutto politicamente.

2.2. I nodi del passato prossimo

Il primo nodo è la *nascita del mondo moderno*. Malanima ha affrontato la relazione tra *Energia e modernità. Crisi energetica e crescita fra il 1650 e il 1850. La deviazione europea in una prospettiva comparativa*, affermando che l'inizio dell'età moderna (discontinuità) è segnato, prima di tutto in Europa, dalla «crescita» della popolazione, ma soprattutto della capacità produttiva e dalla nuova relazione tra esse; ciò è avvenuto grazie all'uso di fonti energetiche, note fin dall'antichità (combustibili fossili, carbone, energia termoelettrica), che cominciano a venir usate diversamente (calore trasformato in movimento e tecnologia), consentendo la meccanizzazione del lavoro e soprattutto la nuova alimentazione della macchina e il passaggio dalle economie vegetali allo sfruttamento del sottosuolo. Detti ha descritto *Imperi, economie, mondi: percorsi di una storia globale*, partendo da alcuni interrogativi fondamentali per ricostruire la storia della odierna globalizzazione (unificazione di merci, uomini, culture, tecnologie): perché i Cinesi, dopo i viaggi di Zeng He (1405-1433) [Figura 1 e 2],

⁷ Un esempio possono essere gli spaghetti al pomodoro, oggi simbolo della dieta mediterranea (inventata negli USA nella seconda metà del Novecento) e dell'identità alimentare italiana; in realtà sono il frutto di 2000 anni di storia e dei prodotti di tre continenti (grano duro aglio olio d'oliva dell'Europa, pomodori e peperoncino delle Americhe, lavorazione a spaghetti dall'Asia).

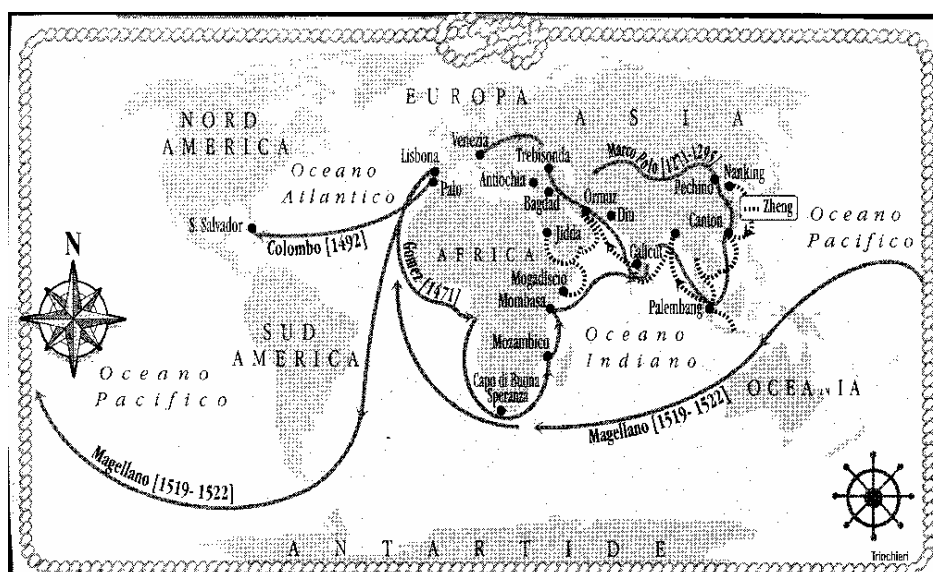
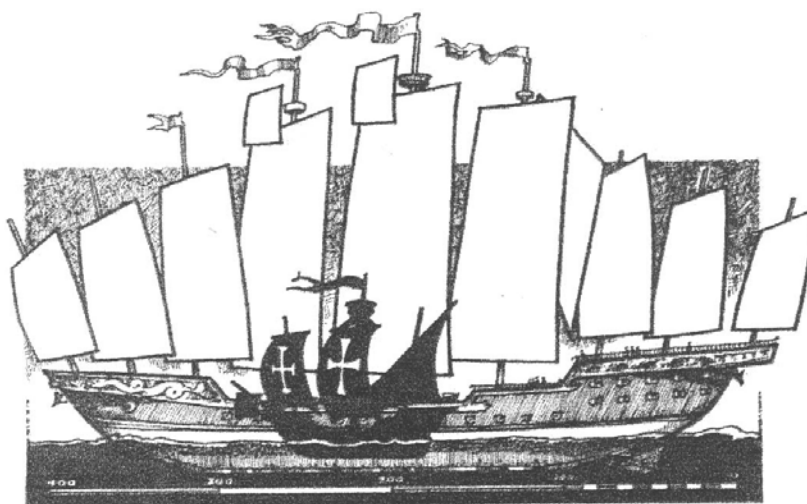


Figura 1



SUPERPOTENZA NAVALE Sopra, una nave della flotta dell'ammiraglio Zheng He a confronto con una caravella di Cristoforo Colombo

Figura 2

si sono bloccati e non hanno conquistato il resto del mondo? Perché, invece, dopo poco l'Europa ha cominciato la sua ascesa? [Figura 3]

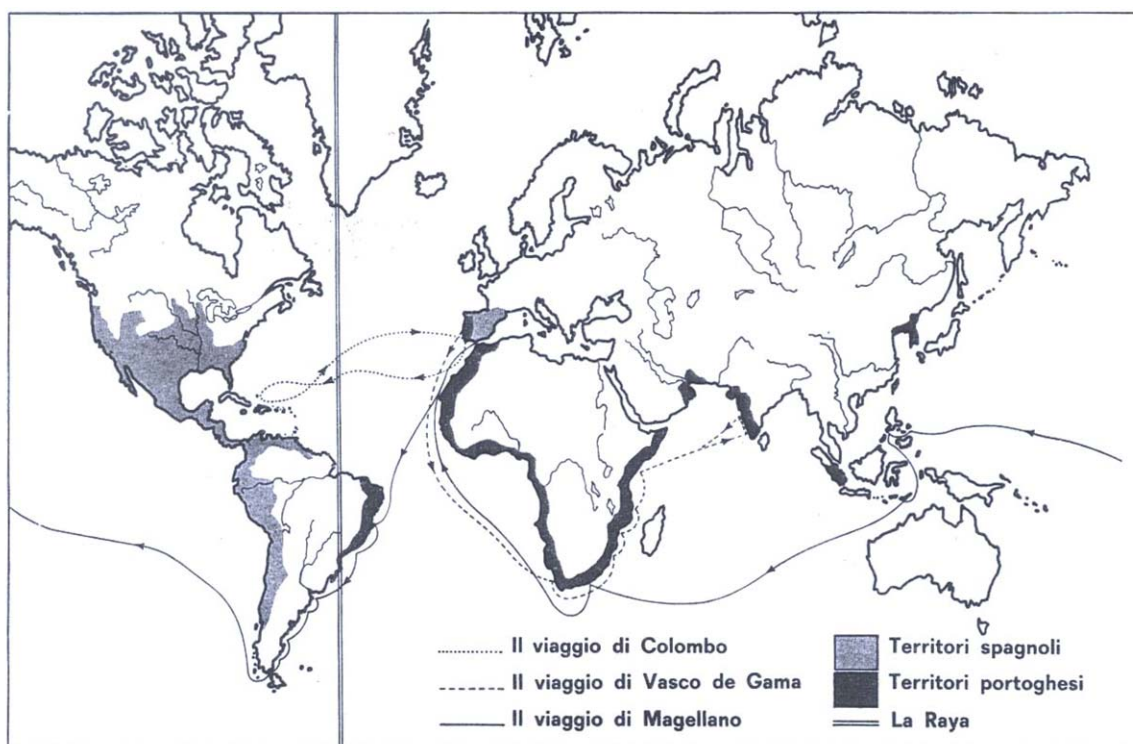


Figura 3

quali sono le origini della supremazia planetaria dell'Europa e delle grandi disuguaglianze tra le regioni del mondo che ancora nel Cinquecento erano alla pari o quasi? In realtà la storiografia degli ultimi 40 anni, -in una analisi che passa «attraverso una costante tensione fra diverse interpretazioni» e viene presa in esame con dovizia di riferimenti - ricostruendo la storia del capitalismo e dell'egemonia dell'occidente, ne ha discusso già, anche se su posizioni talora molto diverse sul quando, sul come, sul perché. Detti ha concluso con altri interrogativi; il XXI sarà il secolo dell'Asia: riuscirà a surclassare gli USA ? quali sono i possibili esiti dello scontro?

Il secondo nodo è *la globalizzazione*. Latouche nella *Storia della globalizzazione. Apoteosi e crisi dell'occidentalizzazione nel mondo* ha delineato le caratteristiche del mondo attuale, passato dal sogno di pace dopo il 1989 all'incubo del terrorismo e dell'alta tecnologia che aumenta il divario tra nord e sud, e ha distinto tra mondializzazione dei mercati o mercatizzazione del mondo (tutto è mercato), lungo processo iniziato con la conquista delle Americhe, e globalizzazione, processo sia economico che culturale in cui le multinazionali sono i nuovi padroni del mondo e si è realizzata l'occidentalizzazione/americizzazione del mondo: gli USA, infatti, non sono solo l'unica superpotenza, ma hanno anche imposto l'*american way of life*; la diversità è solo esotismo e le grandi differenze e ingiustizie sono il terreno più fertile per il fondamentalismo, il terrorismo, il manicheismo come luoghi di aggregazione sociale: le culture calpestate emergono in modo violento. Gozzini ha analizzato in particolare la relazione tra *Globalizzazione e ineguaglianza: cinquecento anni di storia. Percezioni e realtà dell'ineguaglianza globale: una visione di lungo periodo*, chiedendosi se essa aumenta o riduce l'ineguaglianza e ricordando che alcuni sostengono che si può parlare di sviluppo (Asia sudorientale), altri che la differenza tra stati ricchi e poveri tende ad aumentare, mentre le due cose in realtà coesistono; l'ineguaglianza è un fenomeno relativamente recente, anche se sono presenti diverse letture tra gli storici sul periodo di inizio; è utile allora, per capire meglio, abbandonare il punto di vista eurocentrico e decostruire il condizionamento occidentale.

Infine Mortellaro ha tratteggiato *Gli scenari futuri* del fenomeno a partire dalla considerazione che l'occidente pesa troppo sulle risorse della terra (20% della popolazione

controlla l'80% delle risorse del mondo) e prepara la catastrofe, non sa cioè confrontarsi con il futuro; se l'inizio della globalizzazione può essere posto nel 1945 (bombe atomiche), l'11 settembre può essere considerato come evento periodizzante e globalizzante della paura (sono state prese e usate le armi dell'occidente contro l'occidente, i confini sono diventati incerti, la guerra avviene senza confini di tempo e di spazio); ci sono, inoltre, accanto al PIL, altre dimensioni della disuguaglianza (chi è padrone delle informazioni?, come regge l'occidente senza il lavoro degli immigrati?) perché la pace è la questione decisiva del nostro tempo.

3. Dalla storiografia all'insegnamento della storia oggi

Esperti provenienti da Italia e Svizzera si sono interrogati su cosa significa insegnare storia in Europa e in un mondo globalizzato.

De Luna in *La contemporaneità e l'insegnamento della storia*, dopo aver ammesso che è impossibile la serenità nella storia contemporanea in quanto vuol dire fare i conti con i pilastri del presente, ha introdotto il concetto di storia «molto contemporanea», distinguendo tra quella del tempo presente (i cui protagonisti sono ancora in vita, i nati circa dal 1905 in poi) e quella dell'immediato (dal 1989), e ha affermato che la periodizzazione, che è una concettualizzazione, è un pilastro e ha valore cognitivo/esplicativo rispetto alla pura cronologia, anche se la definizione congela l'oggetto, mentre la contemporaneità è uno scorrimento velocissimo; occorre, tuttavia, una definizione di contemporaneità che consenta di studiarla: il problema è quali fenomeni selezionare e in base a quale criterio.

Rossi in *L'Europa e le altre società* ha analizzato tre modi diversi di vedere questa relazione:

1. indagare i *rapporti* che la società europea ha intrattenuto con gli altri: l'Europa è nata da tanti popoli nell'alto medio evo, dopo le grandi migrazioni e la conquista araba, e si è costruita in opposizione a loro (conflitti, cultura, prodotti, contatti con India e Cina); dal primo nucleo si è allargata territorialmente alle pianure orientali (Slavi, nomadi, Vichinghi) e ai territori riconquistati agli Arabi, mentre i Balcani e la Russia erano sentiti in parte come estranei; l'ulteriore espansione (Americhe e Oceano indiano) ha coinciso con la perdita di importanza del Mediterraneo, il contatto con grandi civiltà, la formazione delle colonie e del mercato mondiale;
2. indagare la *conoscenza* e l'interesse che l'Europa ha avuto per le altre società: il bisogno di conoscere gli altri popoli a sostegno dei commerci ha allargato l'orizzonte geografico fino a che la conoscenza del resto del mondo è diventata un monopolio (orientalistica, nuova cartografia e geografia) ed è servita a legittimare il predominio europeo; ma si potevano studiare le società orientali e non i «selvaggi» dell'Africa e delle Americhe (per capire i quali è nata l'antropologia);
3. la terza prospettiva è quella della *singularità* dello sviluppo dell'occidente: la «razionalità», infatti, qui investe tutti gli aspetti della vita, il capitalismo moderno con industria e mercati è contrassegnato dal dominio e non dalla cooperazione, scienza e tecnica a partire dal Seicento procedono di pari passo, l'esperienza è considerata fonte di conoscenza, previsione e controllo da parte dell'uomo; esiste una pluralità di confessioni religiose e si afferma l'autonomia dalla religione (secolarizzazione).

Cecchini, prima di affrontare il tema de *La città e la cittadinanza* (cittadinanza e suoi confini per età e luogo, partecipazione e sua relazione con le istituzioni e con i movimenti, democrazia in senso antico e in senso moderno, costruzione del consenso, vincoli e compatibilità, informazione e decisione, conflitto tra lotta e discussione) ha preso in esame *Gli idola: un po' di malattie sociali e metodologiche che ci impediscono di conoscere il passato e di prevedere il futuro* nella convinzione che è possibile utilizzare la conoscenza del passato per progettare il futuro senza prendere grossi abbagli solo a patto di evitare gli *idola*, -i *pregiudizi* che vengono

espressi senza la prova dei fatti, a prescindere dall'esperienza, senza la base di dati sufficienti, e sono quindi errati (Bacone) – di cui ha analizzato alcuni esempi (la convinzione che ci sia continuità lineare tra presente e futuro, che si possa estrapolare dai fenomeni una giusta via, che i principi morali siano retroattivi, che i comportamenti morali siano universali nel tempo e nello spazio, che le conseguenze logiche necessariamente siano vere, che le idee in cui non si crede più siano una chiave di lettura unica al contrario, che le persone agiscano in perfetta autonomia) ai quali ha aggiunto tre querelle (riduzionismo/olismo, bottom up/top down, quantitativo/qualitativo).

Cavalli, quindi, ha ragionato sul legame tra *La storia contemporanea e la formazione dei cittadini*, affermando che tale nesso, indispensabile per costruire una cultura democratica e politica, è stato trascurato a lungo e solo negli ultimi decenni c'è stato qualche cambiamento, mentre permangono controversie sulla interpretazione della storia recente; ha sottolineato l'importanza di un uso democratico della storia e del suo insegnamento per costruire identità locali nazionali e anche, se pur con più fatica, transnazionali in equilibrio tra loro perché basate sul confronto e la mediazione; ha ribadito, infine, la legittimità del dissenso/confronto, fisiologico in una società democratica e pluralistica, e la necessità di creare le condizioni per il confronto attraverso le argomentazioni: in questo l'insegnamento della storia educa alla democrazia, offrendo le condizioni affinché ognuno si costruisca le proprie idee e analizzando la complessità del sociale.

Infine Heimberg si è posto esplicitamente il problema *Per una storia insegnata di tutti, da qui ad allora, nel tempo e nello spazio*, partendo dalla constatazione che nelle scuole c'è molta storia nazionale, ma manca l'incontro con gli altri, la dimensione dell'alterità; occorre, invece, individuare la solidarietà «prevalente», con gli antenati o con i contemporanei, centrale per capire cosa e come insegnare storia affinché essa possa offrire uno «sguardo denso» alla società contemporanea, dare lo «spessore dei tempi» e aiutare a «vedere»; non basta, tuttavia, solo prendere in considerazione punti di vista diversi, occorre anche uno sguardo di sintesi per far emergere i punti di incontro con l'altro e gli scambi: la storia deve essere, quindi, per tutti affinché tutti abbiano con essa strumenti per «vedere».

4. Il passato rielaborato nel presente a livello istituzionale

Grande importanza hanno, tra la ricerca storica e la ricerca didattica, le discussioni in corso sugli standard/competenze nazionali per l'insegnamento della storia; di estremo interesse, dunque, sono stati i 4 interventi che hanno presentato gli sforzi che su questo terreno vengono affrontati in realtà molto diverse tra loro (Bosnia, Spagna, Olanda, Algeria e altri paesi del nord Africa).

Falk Pingel ha presentato la sua esperienza di lavoro su *La storia dopo la guerra. L'insegnamento della storia nei Balcani*, con specifico riferimento alla Bosnia Erzegovina, evidenziando la delicatezza e la complessità di operare nei paesi ex socialisti, soprattutto dopo una guerra, avendo attenzioni sia nazionali sia europee e confrontando le diverse rappresentazioni storiche, per definire una nuova identità e per un insegnamento funzionale all'integrazione.

Valls ha descritto *Come si cambiano i programmi di storia. La Spagna*, distinguendo 4 fasi di elaborazione: 1) il *modello tradizionale* fino alla fine degli anni Ottanta caratterizzato da centralismo, programmi enciclopedici rigidi dettagliati e difficili da completare, assenza di storia contemporanea, contenuti da memorizzare, controllo dei manuali; 2) i *grandi cambiamenti* all'inizio degli anni Novanta connotati dalla scuola di massa, dall'obbligo a 16 anni, da programmi flessibili e aperti a nuovi temi e metodi (il centro definisce solo metà del

curricolo, il resto le Amministrazioni regionali e locali, mentre il curricolo reale è fatto dalle scuole), ma anche dalla esiguità dei manuali con nuovi materiali didattici e dalla non adeguata preparazione dei docenti; 3) la *controriforma* tra fine anni novanta e 2004, segnata dal ritorno quasi totale al primo modello, da un metodo tradizionale, da una storia di fatti e personaggi, da una cronologia intesa come spiegazione, dall'assenza della storia contemporanea; 4) il *presente* segnato da un nuovo dibattito tra i docenti per valutare le esperienze, ricostruire le innovazioni, definire le caratteristiche dei manuali e modificare la formazione.

Kurstjens ha riportato l'esperienza che sta conducendo in *Olanda* al CITO (Istituto Nazionale per l'Ideazione e lo Sviluppo di Test Scolastici) e il dibattito presente sull'insegnamento della storia dopo i recenti fatti di cronaca; se, infatti, in quasi tutta l'Europa la storia è materia obbligatoria fino ai 15 anni, non è così in Olanda, Gran Bretagna e Islanda; in Olanda solo il 28% degli studenti sceglie la storia come materia d'esame; da poco si è costituita una commissione per definire percorsi di storia nel contesto europeo e mondiale finalizzati alla costruzione della cittadinanza; fino al 1982 non c'era un esame centralizzato di storia e solo dal 1994 si trattano anche nuovi argomenti e nuovi periodi e si lavora per abilità; c'è anche un comitato di storici che sta lavorando su un curricolo verticale incentrato su 10 periodi; ma le critiche sono molte.

Chenntouf, infine, ha fatto un quadro molto interessante dell'insegnamento della storia in Nordafrica (*Marocco, Tunisia*) e in particolare in *Algeria*, dove -anche se i programmi sono diversi, sono identici i problemi dei manuali e della formazione dei docenti- spesso la storia è insegnata in prospettiva nazionale, insistendo su due periodi/eventi (resistenza alla conquista e alla colonizzazione) e perdendo la complessità dei fenomeni, mentre solo una prospettiva mondiale consentirebbe di cogliere i fenomeni in tutti i loro aspetti; il nodo è cosa rappresenta la colonizzazione e la situazione coloniale nella storia dei paesi colonizzati, visto che essa ha modernizzato almeno in parte le strutture dei paesi, ma le ha anche tradizionalizzate, delegittimando la modernità perché straniera e aumentando la frattura, tanto che ora i 3 paesi hanno rapporti difficili con la modernità; 4 sono i problemi aperti dall'introduzione della colonizzazione nell'insegnamento: la cronologia (talora si va al XII secolo, altre al XIX, altre ancora al XX); il vocabolario e i concetti da utilizzare (colonie, colonialismo, imperialismo etc.); i contenuti dell'insegnamento (le sequenze dei periodi); la documentazione che potrebbe essere usata (molta dei colonizzatori e poca dei colonizzati).

5. La didattica della storia in Italia: quale storia insegnare, come e perché

Sono state riprese le esperienze e le riflessioni più significative fatte negli ultimi 30 anni in Italia sugli elementi fondamentali del curricolo (contenuti, strategie, finalità/obiettivi).

Ragazzini si è soffermato su 5 questioni:

1. gli obiettivi del libro del 1980 *Storia e insegnamento della storia* erano la visione della **storia come disciplina** (senza ideologia) in cui si lavora per problemi e relazioni (concetti) e come **scienza sociale** che utilizza altre scienze sociali e l'affermazione della opportunità di intrecciare didattica, età dello sviluppo, storiografia (in particolare Annales) per superare egocentrismo e etnocentrismo;
2. i *mutamenti* e le *permanenze* da allora ad ora possono essere così sintetizzati: da un lato c'è la disgregazione del sapere colto e scolastico e non è chiaro il ruolo della storia tanto che i giovani hanno la percezione di una storia povera e che cambia rapidamente; occorrerebbe, dunque, riaffermare la forma storica del sapere e della cultura, mentre rimane fondamentale il rapporto con le scienze sociali rispetto le quali la storia è un baricentro che unifica;
3. la **novità dirompente di internet** rende apparentemente facile l'accesso alle informazioni, ma capiamo poco delle procedure di archiviazione e di reperimento

dell'informazione; l'archivio è diverso dalla raccolta (mettere insieme come viene), esso è la documentazione di un'attività di categorizzazione delle fonti; internet ha pochissimi archivi, mentre lo storico, come un viaggiatore tra reperti e fonti, avrebbe bisogno di archivi sistematici;

4. la **valutazione esterna** (INVALSI) traina la didattica, ma misurare è diverso da valutare; i risultati sono misurabili, ma le attività didattiche non si esauriscono con questo e non tutto è misurabile; nelle scuole dell'autonomia occorrono curricoli ragionevoli per mettersi in onda con l'INVALSI;
5. la documentazione GOLD pone alcuni problemi: non è chiaro chi sceglie né cosa interessa ai docenti veramente; servirebbe un sunto delle esperienze e un'ampia documentazione delle risorse usate con l'indicazione del luogo dove le si possono trovare per il riutilizzo e la reciprocità (banca dati di mutuo soccorso).

Gusso in *Un approccio equilibrato, plurale e sostenibile alla complessità delle storie*, ha elencato le difficoltà dei docenti nel 1980 (mancanza di tempo, di formazione, di cooperazione, di strumenti adeguati e buoni programmi) e quelle di oggi (riforme mancate e controriforma, lontananza generazionale con le nuove generazioni, concorrenza sleale dei media, problema dell'uso critico delle nuove tecnologie, mancanza di tempo per progettare e aggiornarsi), mentre ha definito interessanti gli anni Novanta (associazioni e buone idee concrete). Ha mosso, poi, alcuni rilievi alla riforma Moratti sia nel metodo che nel merito: il monte ore è diminuito, mancano le scienze sociali e l'area geostoricosociale, c'è una scelta precoce, la contemporaneità è lasciata ai margini, prevale l'etnocentrismo, ci sono le educazioni, ma tra esse mancano intercultura pace guerra, il primo ciclo di storia è lungo, il secondo più breve. Ha avanzato, quindi, alcune proposte:

1. passare **dalla storia alle storie** che intreccino diversi soggetti e diversi temi (storie settoriali), scale spaziali e durate temporali diverse, passando ad un canone flessibile e aperto, a geometria variabile, e non rinunciando a dare quadri forti di riferimento storico;
2. fare un'alleanza strategica tra la storia, le altre discipline e le educazioni trasversali e tra la storia insegnata e le altre forme di usi autenticamente sociali e pubblici della memoria e della storia.

Da ultimo Mattozzi ha preso l'avvio da due osservazioni:

1. i manuali sono insufficienti e, anche se moderni, non aiutano l'apprendimento; è molto diverso lavorare con opere storiografiche, **strutturando le fonti per formare un percorso**; il libro dà una via ma così impedisce l'organizzazione del sapere da parte dei docenti a scopo didattico; il problema è l'inadeguata formazione dei docenti;
2. è sbagliato partire dalla storia, meglio partire dai giovani, anche per evitare la ripetizione ciclica e accompagnarli a capire la dimensione mondiale.

Propone quindi una nuova linea da attuare: liberare i docenti come professionisti intellettuali, individuare cosa occorre sapere alla fine del percorso dal punto di vista della cittadinanza, vedere cosa mettono a disposizione la storiografia e la ricerca didattica, ma anche i beni culturali, puntare sull'apprendimento laboratoriale nel curriculum, evitando il pericolo di separarli. Per la formazione della cultura storica e del pensiero storico dei cittadini indica il *come* e il *perché*: la storia locale e l'uso dei beni culturali, il laboratorio per costruire abilità, il lavoro sui testi storiografici per destrutturarli e ristrutturarli in mappe di conoscenza e sulle carte geostoriche per vedere l'organizzazione spaziale delle informazioni come elemento costitutivo delle conoscenze, la promozione di motivazione e di operazioni cognitive; per *quale storia* sostiene che la storia generale scolastica deve servire a fondare la cultura storica, ha una sua funzione autonoma e quindi occorre che abbia una struttura adatta a costruire effettivamente il pensiero storico (questo dovrebbe essere il compito dei docenti ancora prima che degli autori e delle case editrici).

6. Le conclusioni

Cajani in *La storia, domani. Per una storia dell'umanità* ha tratto le conclusioni, partendo dalla constatazione che siamo in presenza di un riassetto mondiale di:

- *la società*: nell'era della **globalizzazione** in occidente aumenta il cosmopolitismo, è cambiata l'informazione che arriva in tempo reale, c'è bisogno di un'identità collettiva nuova;
- *la storiografia*: negli ultimi 10 anni la **professione dello storico** si è **internazionalizzata** e **gli storici ora vengono da molti più paesi**, il dibattito è internazionale e c'è una riflessione da più punti di vista sull'intera storia dell'umanità; ciò comporta nuove periodizzazioni attente ai fenomeni anche naturali che riguardano tutta l'umanità;
- *l'insegnamento della storia*: tramontato il modello ottocentesco etnocentrico ed eurocentrico occorre che la scuola sempre più composta da classi multietniche insegni a decodificare/elaborare le informazioni e pervenga ad una visione mondiale della storia e a una didattica interculturale, usando i nuovi canoni didattici di una **storia dell'umanità** per guardare tutte le scene in cui ha operato l'uomo.

In particolare vanno assunte 3 questioni poste dagli storici:

- *storia e preistoria*: si pensava che la storia cominciasse con i Sumeri (scrittura), ma questa impostazione non regge più scientificamente perché l'attenzione alla **cultura materiale** e al **rapporto tra uomo e ambiente**, avvalendosi della moderna tecnologia scientifica, consente la datazione esatta anche di reperti antichissimi e vede un crescente **intreccio tra scienze dell'uomo e scienze della natura**; la preistoria così fa ormai parte della storia;
- *mondo come sistema*: la globalizzazione evidenzia il rapporto, la relazione, l'interdipendenza tra le diverse parti del mondo in un solo insieme, anche se in realtà anche nel passato la storia era del mondo; occorre allora porre attenzione a questo aspetto;
- *miti identitari di fondazione* (medioevo e antichità): la società sta diventando sempre più multiculturale, con tante nuove minoranze, occorre allora uno studio dei miti per formare identità/cittadinanza in termini nuovi (cittadinanza transnazionale), oltre che per potenziare le abilità cognitive, in modo che la **conoscenza del passato e del presente** serva effettivamente per il futuro.

DALL'INVENZIONE DELLA TRADIZIONE ALLA VISIONE GLOBALE: UN VIAGGIO NEL TEMPO ALLA SCOPERTA DELL'ALTRO

di Felicia Civarrelli

“È sorprendente, e in certa misura scoraggiante notare come i dibattiti sull'educazione che si sono susseguiti a ritmi incalzanti negli scorsi dieci anni siano stati sostanzialmente disattenti all'intima natura dell'insegnamento e dell'apprendimento scolastico. L'interesse quasi esclusivo per le prestazioni e per la valutazione ha spesso portato a trascurare i mezzi con cui insegnanti e allievi fanno il loro mestiere nella classe reale, come insegnano gli insegnanti e come imparano gli allievi”⁸.

⁸ Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli editore, Milano, 2002, citato durante il convegno La storia è di tutti. Nuovi orizzonti e buone pratiche nell'insegnamento della storia. Modena 5-10 settembre 2005.

Con queste parole si è aperto il convegno intitolato *La storia è di tutti* (Modena 5-10 settembre). Un convegno che già dal titolo ha cercato di infondere nel cuore dei numerosi partecipanti la sensazione che vi è la possibilità di essere protagonisti attivi dello studio dei processi storici e rendere fruibili anche per gli allievi delle scuole, le ricerche più avanzate, così da rendere la storia di tutti: dei vinti, delle donne, dell'umanità e perché no, anche degli allievi⁹.

Durante i sei intensi giorni di lavoro, i molti relatori che si sono susseguiti hanno cercato di dare delle risposte agli interrogativi di natura epistemologica e didattica, che accompagnano, giorno dopo giorno, il lavoro degli insegnanti. Storici, antropologi, didatti e un migliaio circa di docenti, hanno alimentato il dibattito intorno a tre grandi quesiti, centrali per la didattica mondiale della storia:

- allargare i confini della storia insegnata;
- ridefinire i paradigmi storiografici;
- ridefinire il rapporto fra apprendimento della storia, identità e appartenenza.

A questi tre grossi interrogativi, ne viene aggiunto un altro, il cui peso non è di poca rilevanza e che accompagna il faticoso lavoro degli insegnanti: come portare concretamente la recente ricerca storiografica in classi che si presentano come luogo i cui orizzonti sono sempre più allargati e gli spazi sempre più multiculturali? Come far capire ai ragazzi che il problema alla base della "accettazione dell'altro", lungi dall'essere una frase ad effetto, sta nel cambiare il proprio punto di vista o la propria percezione, soprattutto se questa è nazional-eurocentrica¹⁰?

L'impostazione autocentrata dell'apprendimento storico, come hanno sostenuto diversi relatori (fra i quali: Charles Heimberg, Pietro Rossi, Antonio Brusa, Serge Latouche, Patrick Geary) nasce dalla stessa storiografia ottocentesca¹¹, che ha riletto la storia dei popoli europei come unità omogenee - linguisticamente, culturalmente ed etnicamente -, dimenticando che già la civiltà romana e la civiltà greca riconoscevano l'eterogeneità, la complessità e la malleabilità delle società¹². Questa rielaborazione ottocentesca, fu realizzata da Stati, come la Germania e l'Italia (Stati allora in formazione), che avevano necessità di costruire una nazione compatta che si riconoscesse in valori unici e accettati da tutti.

Oggi, però, le cose stanno visibilmente cambiando, come è anche cambiata la visione storiografica. Infatti, fra le fila della storiografia più recente, da circa 30 anni si sta facendo strada una nuova chiave di lettura, che porta a considerare anche il passato in una visione mondiale o globale.

Come ha sostenuto Serge Latouche¹³, dell'Università di Parigi, le culture e le Nazioni "non sono mai "pure, isolate e chiuse, ma vivono di scambi e di apporti continui". Quindi, quando pensiamo ad una nazione (come l'Italia, la Slovenia¹⁴, ma anche gli Stati Uniti), non possiamo

⁹ Perillo E., *La storia è di tutti*. A Modena un grande convegno sui nuovi orizzonti e le buone pratiche nell'insegnamento della storia. www.clio92.it

¹⁰ Hobsbawm E.J., Ranger T., *The invention of tradition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983, pubblicato in italiano da Einaudi. Citato da Heimberg C., *Per una storia insegnata di tutti, da qui ad allora, nel tempo e nello spazio*. Relazione tenuta durante il convegno.

¹¹ Per un maggiore approfondimento del tema si veda l'opera di L. von Ranke., *Idee der Universalhistorie*, in *Vorlesungs-Einleitungen*, herausgegeben von Volker Dotterwich und Walther Peter Fuchs (= Leopold von Ranke, *Aus Werk und Nachlaß*, Band IV), München - Wien, R. Oldenbourg Verlag, 1975).

¹² Montanari M., *Un medioevo aperto al mondo*. relazione tenuta durante il convegno. Si vedano anche le relazioni di Geary P., *Quando le nazioni rifanno la storia. La fondazione dell'Europa*; e di Liverani M., *Il vicino oriente antico*.

¹³ Latouche S., *Storia della globalizzazione. Apoteosi e crisi dell'occidentalizzazione del mondo*, relazione tenuta durante il convegno.

¹⁴ Pingel F., *La storia dopo la guerra. L'insegnamento della storia nei Balcani*, relazione tenuta nel corso del convegno.

pensarla come un luogo i cui elementi costitutivi, i cui valori, i cui credi siano cristallizzati e uguali per tutti. L'accettazione dell'esistenza delle differenze e della dimensione dell'alterità porta inevitabilmente alla presa di coscienza che esiste una realtà diversa dalla nostra e che rivendica diritti pari ai nostri.

L'*altro*, in questo modo, viene percepito come una minaccia per la nostra incolumità e la nostra identità. In realtà è la paura dell'ignoto e della scoperta che ci porta a respingere tutto ciò che è sconosciuto a noi. Respingere significa rimanere radicati a una idea di identità assoluta e monocostituita in un *hic et nunc* e quindi privo di memoria. "Senza l'altro, senza questo rapporto con l'alterità - ha aggiunto lo storico ginevrino Charles Heimberg¹⁵ - non ci sarebbe alcuna vera storia possibile. E la storia non potrebbe mai essere quella di tutti". Per ottenere questo risultato, bisognerà ripensare ai tipi di storia fino ad ora tramandati e bisognerà necessariamente riportare alla luce episodi di incontro\contro con l'altro, di confronto o di scambio. Heimberg cita Tzvetan Todorov e approfondisce l'analisi dei momenti che caratterizzano l'incontro con l'altro che quest'ultimo fa: "da un giudizio preliminare, all'instaurazione di un rapporto, per svilupparsi successivamente in termini di conoscenza e di riconoscimento. Tuttavia si può conoscere l'altro in numerosi modi, conducendolo verso di sé, o al contrario, nascondendosi di fronte a lui. L'approccio lega infatti il dialogo al riconoscimento reciproco¹⁶".

Inoltre, come ha sostenuto Pietro Rossi¹⁷ "la storia dell'Europa non è soltanto la storia dei rapporti tra i popoli che ne fanno parte, tra le unità regionali o nazionali che l'hanno costituita nel corso del suo sviluppo; è anche, e contestualmente, la storia dei suoi rapporti con le società estranee con le quali è venuta in contatto, in una mutevole relazione di 'dare' e di 'avere' ".

A sostegno di queste opinioni, durante i lavori sono state ricordate le parole di R. Gallisot e A. M. Rivera: "il fatto è che le identità e le culture, appartenendo interamente al dominio della storia, sono sempre un frutto "impuro" e meritevole di complesse vicende di scambi, sovrapposizioni, ibridazioni e sono dunque fenomeni dinamici e continuamente soggetti a mutamento. Il carattere 'meticcio' è la norma culturale, la regola del suo farsi"¹⁸.

Consapevoli della portata di queste problematiche, peraltro ancora irrisolte e che inevitabilmente si riflettono nei manuali, ci chiediamo: che cosa devono raccontare i libri di testo, affinché la storia sia veramente di tutti e affinché venga "elaborato un antidoto al veleno delle storie nazionali riduttive, mitiche e chiuse in se stesse"?

E' ancora Charles Heimberg a rispondere: "affinché la storia sia di tutti bisogna sapere da quale punto di vista essa deve essere scritta. Bisogna capire se questa storia è in grado di includere la molteplicità dei punti di vista possibili, in particolare quelli della gente senza storia, vale a dire i dominati, i vinti. Lo aveva già scritto Walter Benjamin: "Tutti coloro che fino ad ora hanno ottenuto la vittoria partecipano a questo corteo trionfale in cui i capi di oggi marciano sui corpi di coloro che oggi giacciono a terra. Il bottino, secondo l'usanza di sempre, viene portato nel corteo. [...] Tali beni devono la loro esistenza non solo agli sforzi dei grandi geni che li hanno creati, ma anche alla servitù anonima dei loro contemporanei. [...] Questo è il motivo per cui lo storico [...] si propone di spazzolare la storia contropelo"¹⁹.

¹⁵ Heimberg C., Per una storia insegnata di tutti, da qui ad allora, nel tempo e nello spazio, relazione tenuta durante il convegno.

¹⁶ Todorov T., *La conquête de l'Amerique. La question de l'autre*. Parigi, Seuil, 1982, op. cit. da Heimberg C., Per una storia insegnata di tutti..., cit.

¹⁷ Rossi P., *L'Europa e le altre società*, relazione tenuta durante il convegno.

¹⁸ Gallisot R., Rivera A., *L'imbroglione etnico*, Dedalo, Bari, 1998.

¹⁹ Benjamin W., *Sur le concept d'histoire* (1942, redatto nel 1940), in *Oeuvres III*, Paris, Folio-essais, 2000, pp. 432-433, citato da Charles Heimberg nella suddetta relazione.

Heimberg suggerisce, anche, di guardare alla lezione di Koselleck nello studio del rapporto con l'altro nel mondo e al modo che la storia usa per interrogare il mondo e la società di ieri e di oggi, in modo da costruire uno "sguardo denso" per osservare il globo²⁰.

Se agli occhi degli insegnanti tali problematiche hanno corso il rischio di apparire ancora una volta delle teorie prodotte nel chiuso e lontano mondo accademico, ci ha pensato la ricchissima sezione di laboratori a mostrare un'antologia completa delle "buone pratiche"²¹. Non potendo dar conto di ciascuna di esse, se ne presentano alcune a scopo esemplificativo.

*Il '900 e la storia delle donne. La cittadinanza femminile: materiale per un laboratorio didattico*²² e *L'Emigrazione femminile modenese nel '900: le mondine*²³ sono due laboratori che presentano notevoli differenze di impostazione metodologica e operativa. Elda Guerra, nel primo laboratorio, ha offerto una vasta gamma di documenti (atti giudiziari, lettere di donne, stralci letterari, ecc...)²⁴ come traccia di riflessione per la ricostruzione di un percorso che ha portato all'affermazione dei diritti della donna nel secolo scorso. Il percorso operativo (che cosa l'insegnante fa in classe, che cosa fa l'allievo) è rimasto nello sfondo, quasi fosse implicito nella presentazione stessa del materiale. Il secondo laboratorio, invece, presentato da un gruppo di docenti di scuola media di Modena, basato su un'altrettanto varia tipologia di documenti, relativi alla vita delle mondine (foto, lettere private, atti giudiziari ecc...), ha centrato l'attenzione degli uditori sulla cosiddetta grammatica dei documenti:²⁵ cioè su un percorso metodologico, ormai standard, in grado di trasformare il materiale scientifico in strumentazione didattica.

Nella riflessione didattica, è importante anche la questione generale del curricolo. Ne sono testimonianza le ipotesi di *curricolo integrato di storia e geografia*²⁶ e le unità di apprendimento dedicate alla *didattica dei processi trasformazione*²⁷. In questi lavori si scopre come la materia possa essere trasferita in classe, nei tempi previsti dal programma, individuando contenuti fondamentali e non trascurando anche gli eventi decisivi della storia dell'umanità. Ipotesi didattiche di questo genere (e fra queste quella di M.Teresa Rabitti, insegnante di Didattica della Storia all'Università di Bolzano) hanno il vantaggio di non dimenticare la nuova lezione storiografica della Storia Mondiale. Esse ci fanno cambiare il quadro generale di riferimento, che da europeo o nazionale, diventa mondiale²⁸.

²⁰ Per un maggiore approfondimento del tema rimandiamo alla relazione tenuta dallo stesso Charles Heimberg.

²¹ Per un maggiore approfondimento sul tema la *Didattica della storia e Quale storia insegnare, come e perché*, si vedano le relazioni discusse durante la tavola rotonda, del 9 settembre, coordinata da Antonio Brusa e che ha visto gli interventi di Maurizio Gusso, Ivo Mattozzi e Dario Ragazzini.

²² Guerra E., *Il '900 e la storia delle donne. La cittadinanza femminile: materiali per un laboratorio didattico*. Laboratorio didattico tenuto durante il convegno.

²³ AA.VV., *L'Emigrazione femminile modenese nel '900: le mondine*. Laboratorio didattico tenuto durante il convegno.

²⁴ Le parti I e III del dossier sono in gran parte basate sui *Percorsi di fonti, Questione femminile e diritto di voto e L'affermazione di una nuova soggettività femminile*, curati da Elda Guerra e pubblicati in A. Bernardi, S. Guarracino, R. Balzani, *Tempi dell'Europa tempi del mondo*, vol. 3, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori.

²⁵ Per un maggiore approfondimento sul tema si veda Brusa A., Bresil L., *Storia, il mondo popoli, culture, relazioni. Laboratorio 1 per l'insegnante*. Edizioni scolastiche Bruno Mondadori 1994, pp. 65.

²⁶ AA.VV., *Curricolo integrato di storia e geografia*, organizzato dal gruppo di lavoro di Memo coordinato da Antonio Brusa durante il convegno.

²⁷ Rabitti M.T., *La didattica dei processi di trasformazione*. Clio '92 - Associazione di insegnanti e ricercatori sulla didattica della storia. Proposta di lavoro presentata durante il convegno.

²⁸ Cajani L., *L'insegnamento della storia mondiale nella scuola secondaria: appunti per un dibattito*, in "Dimensioni e problemi della ricerca storica", n. 2 \ 2004, pp. 319-340. Dello stesso autore si veda anche l'intervento *Per una storia dell'umanità*, tenuto alla fine del convegno.

Il lavoro, intitolato *la Decolonizzazione dell'Africa e dell'Asia nella seconda metà del XX secolo*, ha affrontato il tema della colonizzazione come un *processo portatore di trasformazioni* sociali, politiche ed economiche, la cui fine ha portato alla nascita della mondializzazione o globalizzazione. Per processo di trasformazione nella storiografia e nella storia insegnata, ha sostenuto la Rabitti, intendiamo una modalità di leggere, raccontare, di interpretare la storia dell'umanità privilegiando l'ottica delle grandi trasformazioni, intendendo per trasformazioni un radicale cambiamento, un processo irreversibile.

Il colonialismo è stato l'oggetto della relazione dello storico marocchino Tayeb Chenntouf, che ha analizzato i manuali di storia, prodotti nei paesi colonizzati e colonizzatori (Tunisia, Algeria, Marocco, Francia ecc.). Dall'analisi dei testi - ha sostenuto Chenntouf - è emerso che "quasi mai essi presentano un bilancio del fenomeno, e se lo fanno, il bilancio appare positivo per la colonia e in minima parte per la potenza coloniale. La colonizzazione appare come un fenomeno che non ha demeriti, come una grande impresa che ha apportato delle migliorie strutturali nel paese colonizzato (ferrovie, strade, porti ecc...)".

Per superare questo punto di vista, Chenntouf propone tre ipotetici filoni di indagine che non banalizzino la complessità dell'evento coloniale:

1. storia disuguale, vista in una prospettiva di storia comparata tra l'Europa e il resto del mondo verso il 1815, illustrando l'avanzamento dell'Europa e l'accumulo di mezzi tecnici e materiali a cui fanno seguito le fasi e i metodi della conquista e della colonizzazione.
2. Situazione della colonia stessa: strutture, permanenza nel tempo della colonizzazione e della dominazione. Ciò prevede la presentazione dei colonizzatori, quella dei colonizzati e degli scambi degli stessi in tutti i campi.
3. Analisi delle tensioni e conflitti. Il risultato più palpabile della colonizzazione è il rafforzamento e/o insorgere di movimenti nazionalistici forti da cui scaturiscono la creazione di immaginari nazionali, le lotte legali anti-coloniali, le lotte armate e la decolonizzazione.

In conclusione, Chenntouf ha sostenuto che è necessario "rivedere la documentazione esistente in classe e i manuali di storia, poiché il materiale è copioso, ma prodotto per la maggior parte dal colonizzatore: questo andrebbe riequilibrato dal punto di vista dei colonizzati. La disponibilità di documenti di origine coloniale ha come conseguenza l'occultamento delle voci dei colonizzati". Allora "fino a quando la storia dei paesi colonizzati è la storia dei paesi colonizzatori, fino a quando l'eredità coloniale è nascosta nei meandri dell'oblio e fino a quando i paesi colonizzatori non hanno avviato un vero e proprio lavoro di memoria storica sulla tematica della colonizzazione, continueranno ad emergere difficoltà, anche in ambito scolastico".

"Insegnare una storia di tutti - sostiene Charles Heimberg nella relazione più volte citata - significa costruire una identità universale fondata sul riconoscimento di sé e dell'altro. Compito che grava pesantemente sulla didattica della storia è quello di realizzare una narrazione storica che valga per tutti gli studenti del pianeta, sufficientemente aperta, così da far ritrovare tutti, sufficientemente intrecciata per essere credibile, sufficientemente solida per costruire un pilastro di apprendimento di una storia critica". Attraverso questa strada, si finirebbe, finalmente, di raccontare una storia, la cui unità è "il popolo": Un racconto che si prestò bene alle esigenze nazionalistiche dell'Europa ottocentesca, ma che oggi, può non soddisfare più²⁹. Occorre ricostruire le relazioni fra il luogo dove ciascuno di noi vive, e il mondo che ci contiene tutti: *"Agisci nel tuo luogo, c'è tutto il mondo. Pensa con il mondo, perché scaturisce dal tuo luogo"*³⁰.

²⁹ Brusa A., *Le sfide dell'insegnamento della storia*, relazione tenuta al convegno.

³⁰ Glissant E., *La Cohée du Lamentin*, Poétique V, Paris, Gallimard, 2005, p. 36. In Heimberg C., *Per una storia insegnata di tutti, da qui ad allora, nel tempo e nello spazio*, relazione tenuta durante il convegno.

IL RACCONTO DEL TESTIMONE DOPO IL '900: PAROLE DELLA MEMORIA E DISCORSO STORICO.

di Maria Laura Marescalchi

Note sul convegno *"Il racconto del testimone dopo il '900: parole della memoria e discorso storico"*, (Carpi, 2-3 dicembre 2005³¹)

[...] Dove saremo tra dieci anni? Simone Veil, Samuel Pisar, Elie Wiesel e questa Merka Szewach che ha appena gridato mettendo a nudo la propria anima davanti al mondo, tra un decennio o due potranno testimoniare ancora?

Mentre il canto scandisce l'elenco dei campi della morte, Auschwitz, Treblinka, Majdanek, Belzec, Chelmno, Sobibor... mi rendo conto che sto vivendo un momento molto importante: il passaggio obbligato dalla memoria alla Storia.

Le parole con cui Marek Halter, sopravvissuto da bambino al ghetto di Varsavia, concludeva il suo resoconto dell'ultima commemorazione del 27 gennaio ad Auschwitz³² si possono forse considerare un viatico per il bel convegno che si è svolto a Carpi all'inizio dello scorso dicembre, significativamente intitolato *Il racconto del testimone. Dopo il Novecento: parole della memoria e discorso storico*.

In due giornate particolarmente intense, relatori e relatrici italiani e stranieri provenienti da diversi ambiti disciplinari hanno intrecciato i loro sguardi per offrire al pubblico, numeroso, spunti di riflessione per gli anni a venire - quando sarà definitivamente tramontata quella che Annette Wieviorka ha felicemente definito "l'era del testimone"³³.

Un'era iniziata tardivamente, come ha dimostrato Frédéric Rousseau a proposito della storiografia sulla prima guerra mondiale, a lungo dominata da quella che ha definito "dittatura dell'archivio". E' vero che storia e memoria sono *racconti diversi*, ma è altrettanto vero che è opportuno che si integrino, superando quella tensione che nasce da una radicata diffidenza dello storico nei confronti del testimone, gustosamente rappresentata da Kurt Vonnegut nel dialogo tra il professor Rumfoord e Billy Pilgrim, ricordato in chiusura da Alessandro Portelli:

"Finalmente gli americani hanno sentito parlare di Dresda" disse Rumfoord ventitré anni dopo il bombardamento. "Molti di loro oggi sanno che è stato peggio di Hiroshima. Dunque bisogna che io ne parli, nel mio libro. Dal punto di vista ufficiale dell'aviazione, sarà qualcosa di completamente nuovo."

[...]

Fu in quel momento che Billy Pilgrim, tornato in sé, disse la sua. "Io c'ero" disse. Era difficile, per Rumfoord, prenderlo sul serio, perché per parecchio tempo lo aveva considerato un essere ripugnante e meno che umano. Ora che Billy parlava chiaramente e in modo sensato, le orecchie di Rumfoord avrebbero voluto prendere le sue parole per una lingua straniera, che non valeva la pena di imparare. "Cosa ha detto?" disse Rumfoord. Lily dovette fare da interprete. "Ha detto che lui c'era" spiegò. "Era dove?"

³¹ Il convegno è stato organizzato da: Comune di Carpi, Fondazione ex-Campo Fossoli, Fondazione Villa Emma, Istituto storico di Modena (progetto scientifico: Fausto Ciuffi, Philippe Mesnard, Carlo Saletti, Claudio Silingardi).

³² Ne *"la Repubblica"*, 3/02/2005. Il corsivo è nostro.

³³ Annette Wieviorka, *L'ère du témoin*, Plon, Paris 1998 (trad. it.: Cortina, Milano 1999).

"Non so" disse Lily. "Dov'era?" chiese a Billy.

"A Dresda" disse Billy.

"A Dresda" disse Lily a Rumfoord.

"Sta solo ripetendo quello che abbiamo detto noi" disse Rumfoord.

"Oh" disse Lily.

"Ora gli è venuta l'ecolalia".

"Oh".³⁴

Certamente, la fenomenologia del testimone è complessa: ci sono buoni testimoni e cattivi testimoni, testimoni veri e testimoni falsi (e Régine Robin col racconto del tragicomico *affaire Wilkomirski*³⁵ ha mostrato come possano essere labili i confini tra gli uni e gli altri), testimoni salvati e testimoni sommersi, e anche di questi ultimi lo "storico scalzo" - così ama definirsi Christoph Schminck-Gustavus, per marcare la distanza dalla storiografia ufficiale del suo instancabile peregrinare sulle tracce degli "ultimi", accordando alle testimonianze orali la dignità di fonti storiche - si vuole occupare, e può farlo mettendo a confronto le fonti orali con quelle d'archivio, mutuando una tecnica familiare ai giuristi, che da sempre si trovano ad aver a che fare con testimoni. La stessa tecnica che pratica Gustavo Corni per cercare di ricostruire la complessa realtà dei ghetti ebraici dell'Europa orientale: un intero mondo sommerso, le cui uniche tracce sono le disparate testimonianze scritte in forma diaristica che i protagonisti, storici di professione come Emmanuel Ringelblum ma anche persone comuni, ci hanno lasciato come tanti "messaggi nella bottiglia". Se in simili circostanze ogni singolo pezzo di carta ha un valore straordinario e merita rispetto, lo storico sa però che non deve assolutizzarlo, che deve trattarlo con gli strumenti del mestiere (comparazione, contestualizzazione, incrocio tra diverse fonti), contenendo l'empatia.

Se la storia è, dunque, una *costruzione* che non può più positivisticamente prescindere dal rapportarsi con la memoria, non si può pensare a quest'ultima come a qualcosa di "originario". Anche la memoria è infatti esito di un processo di *costruzione*. Prima di tutto perché, come ha ricordato Frediano Sessi, il *racconto* del testimone, in maniera non dissimile al *racconto* dello storico, deve comunque fare i conti con un codice di segni, con una trama di parole. Ed è questa una strada che può anche condurre fino a una sorta di *mise en abîme*: sul versante della storia, con gli esiti estremi del *linguistic turn* rappresentati dal relativismo radicale di Hayden White; sull'altro, con il "feticismo del racconto memoriale" di Claude Lanzmann, che arriva ad opporre il proprio film *Shoah* alla realtà fattuale stessa della Shoah.³⁶

Inoltre, è frutto di una precisa intenzionalità: il *testimone* sceglie di utilizzare la parola pubblica come luogo del confronto, in quanto percepisce il permanere di un pericolo ("E' avvenuto, quindi può accadere di nuovo"), a differenza del *sopravvissuto*, che non investe sulla circolarità della propria esperienza e resta ripiegato su se stesso. Due diversi atteggiamenti che danno origine a racconti differenti che David Bidussa esemplifica nelle opere, rispettivamente, di Primo Levi e di Jean Améry.

Infine, deve passare attraverso un'elaborazione soggettiva della violenza, subita o perpetrata; dunque il racconto del testimone scaturisce anche da una assunzione di responsabilità nei confronti del passato. Compito particolarmente arduo per i tedeschi nel secondo dopoguerra, tanto che Renate Siebert, appartenente alla "generazione dei figli", ha denunciato nel silenzio sul passato degli adulti (genitori, insegnanti) che la circondavano un

³⁴ Kurt Vonnegut, *Mattatoio n. 5*, Feltrinelli, Milano, 2003, pp. 176-7.

³⁵ Si rimanda chi volesse saperne di più a Régine Robin, *Benjamin Wilkomirski: an alternative memory?*, <http://www.celat.ulaval.ca/histoire.memoire/histoire/cape1/robin.htm>

³⁶ Entrambe le posizioni sono discusse nell'ultimo libro di Enzo Traverso, *Le passé, mode d'emploi. Histoire, mémoire, politique*, La Fabrique éditions, Paris 2005 (cap. III).

impedimento a quella trasmissione generazionale che dovrebbe essere invece una "cerniera viva tra storia collettiva e memoria individuale". Assumere un'etica della *responsabilità verso la memoria* è stato perciò un compito della sua generazione, che, non a caso, ha sempre legato la propria lotta contro il silenzio sul passato a quella contro le discriminazioni nel presente, operando il passaggio da un *memoria letterale* a una *memoria esemplare*, per usare, come Siebert ha fatto, le parole di Tzvetan Todorov.³⁷

Un altro esempio di difficile elaborazione del lutto è stato presentato da Giovanni Contini e riguarda la guerra civile italiana: nei luoghi teatro di stragi naziste, le comunità sopravvissute hanno spesso elaborato un racconto in cui l'azione partigiana diventa la causa dei massacri operati dai tedeschi, che, nel costruito memoriale, diventano una irresponsabile "forza della natura" che non doveva essere provocata; questa elaborazione della memoria getta in realtà luce sul rapporto spesso ambiguo tra la popolazione e i partigiani. Significativa anche la falsificazione dell'esperienza facilmente riscontrabile in molte memorie di repubblicani, che, come appare dalle contraddizioni che emergono da molte interviste, hanno trasformato col tempo nella consapevole ricerca della "bella morte" la sorpresa del crollo del mondo in cui si identificavano.

Ma qual è il luogo epistemologico della testimonianza? Dal punto di vista filosofico si tratta di una figura debole, lontana dalla centralità che assume nell'ambito del diritto o dall'importanza che le attribuivano i nazisti, dimostrata dal tenace perseguimento della distruzione di tutti i testimoni, tanto che Agamben vede proprio nel silenzio del "musulmano" la sola testimonianza integrale.³⁸ Reyes Mate, invece, anche attraverso il recupero della figura dello spettatore, colloca la testimonianza in una dimensione pratica che, assumendo un concetto di realtà svincolato dalla pura fattualità, trasforma l'ingiustizia passata in esigenza di giustizia nel presente (ancora un significativo avvicinamento alla *memoria esemplare* di Todorov).

Se il testimone paradigmatico dei traumi del XX secolo è quello della Shoah, il 60° anniversario - come osservava già Marek Halter e come ha ribadito al convegno David Bidussa - segna la fine di un ciclo storico; ora si apre quello della post-memoria, che non userà più fonti originali, ma derivate. Nuovi i problemi da affrontare: non più la raccolta, ma la salvaguardia delle testimonianze orali; al primo posto non più la voce del testimone, bensì le esigenze del fruitore di storia.

E quando si parla di fruitori di storia, il pensiero corre in primo luogo alla scuola, tema dell'intervento di Sophie Ernst. Un intervento severamente critico verso il modo in cui, oggi, viene insegnata la Shoah in Francia, ma che dovrebbe far riflettere anche gli insegnanti italiani: quasi a riparazione di decenni di oblio, si è apoditticamente imposto un "dovere della memoria" caratterizzato da una forma di sacralizzazione del testimone - sia esso una persona o un luogo (pensiamo ai sempre più frequenti viaggi di massa ad Auschwitz) - che provoca talvolta reazioni di rigetto, e non solo da parte degli allievi maghrebini. Ernst si chiede se non si tratti piuttosto di "sane" reazioni adolescenziali a una strategia pedagogica sbagliata e richiama gli insegnanti a una maggiore sobrietà, a un'attenta analisi storico-politica dell'affermazione del nazismo, a una pedagogia disponibile al dialogo e aperta al riconoscimento di tutte le sofferenze, ma anche attenta a sottolineare le testimonianze "positive", capaci di comunicare speranza e fiducia nella possibilità di un'azione concreta anche nel presente e nel futuro. Di qui la responsabilità che grava su tutti coloro che hanno il compito di mediare presso un pubblico ampio il discorso degli storici, dagli insegnanti ai servizi pedagogici di musei e luoghi di memoria, che devono essere in grado di trovare - cosa non facile - gli strumenti e i linguaggi adeguati ai diversi pubblici. Compito che si fa ancora più delicato nel caso dei media, che - come ha fatto osservare Paolo

³⁷ V. Tzvetan Todorov, *Les abus de la mémoire*, Arléa, Paris, 1998 (1° ed. 1995), pp. 28-33.

³⁸ V. Giorgio Agamben, *Quel che resta di Auschwitz*, Bollati Boringhieri, Torino, 1998.

Jedlowski - sono responsabili, con la loro pervasività, dello stabilirsi di un senso comune storico, attraverso la definizione di criteri di rilevanza e plausibilità ai quali non sfugge la testimonianza, che si dispiega di necessità nella sfera pubblica (cfr. sopra Bidussa).

Altro aspetto caratterizzante l'era della post-memoria è, si diceva, quello relativo alla salvaguardia delle testimonianze. Il materiale cui potrà attingere lo storico della Shoah si è allargato e comprende numerose testimonianze orali videoregistrate, che, catalogate e indicizzate, sono assunte ormai al rango di documenti d'archivio a tutti gli effetti: dal pionieristico progetto, sfociato poi nei Fortunoff Video Archives for Holocaust Testimonies, nato attorno all'Università di Yale alla fine degli anni Settanta, di cui ha parlato Yannis Thanassekos, alla discussa, ciclopica Survivors of the Shoah Visual History Foundation voluta da Steven Spielberg nel 1994 e recentemente acquisita dalla University of Southern California, i cui criteri di indicizzazione sono stati illustrati da Micaela Procaccia. Nati in diversi periodi e frutto di differenti metodi di raccolta delle testimonianze³⁹, entrambi gli archivi offrono allo storico ampie possibilità di indagine su un periodo storico più ampio, evitando così il pericolo di presentare una Shoah affatto destoricizzata.

Dunque, un ciclo sembra essersi concluso e il racconto orale, per sua natura mutevole secondo i tempi e gli interlocutori e per questo a lungo sospetto all'accademia, ha ormai assunto, fissato per sempre nella videoregistrazione, la stabilità della testimonianza sui fatti ed è entrato a far parte dell'archivio al pari delle fonti storiche tradizionali. Non si dovrà comunque dimenticare che si tratta prima di tutto, come ha fatto osservare Portelli, della rappresentazione di una dimensione soggettiva dell'esperienza, portata ad espressione attraverso un'organizzazione verbale spesso sofferta, in cui anche i silenzi e le reticenze sono significativi, in quanto segno del ricollocarsi in essa del narratore attraverso procedimenti linguistici.

E se è vero che

*Il est souvent très difficile, pour les historiens qui travaillent sur des sources orales, de trouver le juste équilibre entre empathie et distanciation, reconnaissance des singularités et mise en perspective générale*⁴⁰

è proprio questa la sfida che dovranno raccogliere gli storici che faranno di quei nuovi archivi il loro oggetto di ricerca, perché oggi

*La relation entre histoire et mémoire s'est reconfigurée comme une tension dynamique.*⁴¹

³⁹ Per un confronto critico tra i due archivi, v. Annette Wieviorka, *L'ère du témoin*, cit., cap. III.

⁴⁰ Enzo Traverso, *Le passé*, cit., p. 23.

⁴¹ Ibidem, p. 25.

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

VALERIO CASTRONOVO, *FIAT. UNA STORIA DEL CAPITALISMO ITALIANO*, RIZZOLI, MILANO, 2005, PP. 837

di Giorgio Cavadi

Valerio Castronovo, ordinario di storia contemporanea presso l'Università di Torino pubblica, a sei anni di distanza dalla prima, una nuova edizione della storia della più grande casa automobilistica italiana, arricchita di due capitoli finali dedicati alle vicende degli ultimi anni, ma ridotta di spessore perché sfrondata da alcuni episodi particolari per renderla «di più larga circolazione». Tuttavia l'opera rimane corposa, mentre nulla viene perso del ricco apparato originario di note che, come avverte la *Premessa*, è interamente consultabile sul Web al sito www.rizzoli-rcslibri.it/bibliofiat, il che costituisce un indubbio valore aggiunto per gli studiosi.

Quella della Fiat è una storia particolare poiché seguendola, a volte in controluce, più spesso pienamente, è possibile leggere tutta la storia di una nazione e di un popolo lungo l'arco del XX secolo in una felice sintesi fra storia settoriale e storia generale. A cominciare dagli esordi che sono anche quelli dei primi avvisi dell'Italia verso la piena modernità industriale che sono gli esordi di un capitalismo che nasce più da suggestioni sportive di un gruppo eterogeneo di nobili, professionisti reclutati in parte

fra quella frangia di aristocrazia torinese un po' svagata e salottiera che viveva di rendita, ma che voleva sentirsi à la page; in parte, fra quello strato di borghesia professionale e finanziaria cauta e attenta nel far quadrare i conti, ma disposta a correre qualche rischio (p. 2).

Anche la fase iniziale della storia dell'azienda ci parla di un ibrido fra la vocazione per la produzione d'auto d'élite che assecondava il capriccio di alcuni dei fondatori e la conversione verso modelli alla portata di una domanda più diffusa, in linea con quanto avveniva nella nascente industria automobilistica mondiale. Il nodo fu risolto da Giovanni Agnelli e alla sua frequentazione delle officine che oltreoceano Henry Ford aveva impiantato a Detroit. La frequentazione di Henry Ford e l'aver osservato il modello tayloristico-fordistico convinse Agnelli che occorreva sfrondate la gamma di modelli per aumentare i volumi produttivi e usufruire dei conseguenti vantaggi dimensionali, per ridurre i costi e i relativi prezzi di vendita: *Fare come Ford* è l'emblematico titolo del paragrafo che racconta questa conversione alla via del fordismo.

Da quel momento la Fiat, trovò la sua strada di moderna azienda industriale. Le sue vicende della prima metà del '900, impattano nelle due tragedie delle guerre mondiali, con quei chiaroscuri che sono propri della grande industria alle prese con i profitti delle commesse belliche, ma anche con le distruzioni della guerra totale. Con la variante dei rapporti con il fascismo, come titola Castronovo, che colpirà i suoi uomini più rappresentativi, lo stesso Giovanni Agnelli e il suo braccio destro il mitico Vittorio Valletta in Fiat dal 1920 e anima dell'azienda dopo la morte del fondatore (1945).

La figura di Valletta, il Professore anima, naturalmente, le centinaia di pagine che Castronovo dedica agli anni dal 1945 al 1967. Vero Mazzarino della Fiat sino all'assunzione di piena responsabilità dell'Avvocato (il "lungo noviziato" lo definisce Castronovo), gestì la Fiat con piglio austero basandosi sulla solidità dei rapporti personali e su una gerarchia quasi militaresca, propria di un capitalismo rigido e familiare. Tuttavia è sotto la sua gestione che l'azienda si confronta con successo con gli anni della motorizzazione di massa, quelli della "600" e del miracolo italiano. Ma il Valletta accentratore di Castronovo, è anche il manager che tratta con i

politici di Roma, incontra Kennedy e riesce con una "ostpolitik targata Fiat", in piena guerra fredda, a portare l'azienda in URSS, un vero e proprio spartiacque verso la mondializzazione della casa torinese.

Il Professore era così divenuto «uno dei big dell'automobilismo mondiale», come lo definiva anche la stampa americana. E dietro quell'aria dimessa, con cui amava presentarsi in pubblico perché lo si considerasse non più di un «impiegato» sia pur al vertice della carriera, e non già il «padrone della Fiat» aveva accentrato nella sua persona le prerogative e i simboli di un sovrano assoluto nell'ambito di un gruppo industriale che era uno dei maggiori potentati economici europei (p.521).

L'azienda che eredita l'Avvocato è una realtà solida a livello internazionale, ma che si trascina alcuni problemi che la gestione paternalistica e da sovrano illuminato di Valletta, non ha saputo o voluto risolvere. È un'azienda dove regna manca un management moderno e la "vecchia guardia" dei collaboratori di Valletta si oppone al cambiamento. Interessanti sono, a questo proposito, le considerazioni sul ritardato spostamento delle fabbriche nel meridione, un ritardo causato proprio dalle resistenze dei più alti quadri dell'azienda, a fronte di una Torino che stava letteralmente esplodendo sotto la pressione dell'emigrazione continua dalle regioni del Sud (*Perché la Fiat non scese al sud*, p. 479). Sempre più grave è poi la questione dei rapporti con sindacati e maestranze; siamo ormai al punto che le lotte di fabbrica per imporre una diversa condizione del lavoro, si saldano con quelle per conseguire migliori condizioni di vita fuori dagli stabilimenti (p. 549), creando quella miscela esplosiva che brucerà per tutti gli anni '70. Tre saranno, infatti, le grandi questioni che agiteranno la vita dell'azienda in quegli anni: le lotte operaie, la gravissima crisi successiva allo shock petrolifero e i rapporti con la politica. In questo contesto Castronovo disegna la figura dell'Avvocato e del fratello Umberto come quella di due principi illuminati, che si battono per promuovere una società «illuminata e matura» (p. 604) avendo di fronte essenzialmente due nemici: gli operai, specie nella fase del "movimentiamo" delle lotte degli anni '70 e un mondo politico sempre più inefficiente e corrotto che ha messo su, con il sistema delle partecipazioni statali, un concorrente che agisce con ben altre logiche che quelle del mercato.

In questa direzione il discorso tenuto dall'Avvocato nel 1975 in occasione della sua prima presidenza della Confindustria (p. 615), segna il divario netto fra una borghesia imprenditoriale e produttiva e il mondo della politica avviato al disastro della Prima Repubblica. L'intervista rilasciata ad Eugenio Scalfari il 26 aprile 1976 (p. 629) costituisce, appunto, il manifesto di questa borghesia produttiva moderata che chiede al governo di combattere lo spreco e le rendite parassitarie e ai sindacati un'opposizione responsabile e costruttiva. In questa fase gli Agnelli di Castronovo appaiono come quei principi illuminati alle prese, da una parte, con le forze frenate della politica, tesa a costruire nuovi bacini di sottogoverno, aree di regalie e spreco con il sistema delle partecipazioni statali; dall'altra con un movimento operaio che, anche se ottiene significativi risultati attraverso una lotta dura e radicale, proprio con forme di lotta estreme porta l'azienda, in piena crisi dopo lo shock petrolifero, sull'orlo del collasso.

Superati gli anni di piombo e la grave crisi finanziaria degli anni '70 grazie all'iniezione di petrodollari libici (p. 642), la Fiat diviene una grande impresa multinazionale. Siamo agli anni '80 e al grande successo della "Uno", con la quale l'azienda raggiunge in Europa una posizione di tutto rilievo. Sono gli anni di Romiti e Ghidella, che realizzeranno una mutazione nelle strutture interne, in parte intuita dalla fugace apparizione in Fiat di Carlo De Benedetti alla metà degli anni '70 (p. 625). Sono gli anni in cui si impone la sfida alla qualità totale del toyotismo (p. 737) che porta una riconversione di mentalità e di organizzazione della produzione.

La storia degli ultimi anni, quella dei due capitoli aggiunti in questa edizione, è la storia del fallimento dell'assalto al mercato mondiale, nei confronti del quale forse Castronovo avrebbe potuto entrare più nei dettagli di una politica industriale che ha commesso un'enormità di errori proprio nel core business dell'auto; ed è anche il periodo dell'alleanza con General Motors che, assai emblematicamente, ha la sua sede proprio in quella Detroit da cui partì il sogno del

fondatore della Fiat, un'alleanza poi rivelatasi tutt'altro che solida, come un abbraccio fra due giganti malati. Molto discretamente, infine, Castronovo accenna ai lutti che hanno colpito la famiglia in questi ultimi anni che certamente hanno pesato più di quanto si possa immaginare per un'impresa che, ancora nell'epilogo di questa narrazione, viene definita "familiare-manageriale" (p.780), a dimostrazione della persistenza di un carattere che è proprio del DNA della più grande impresa del capitalismo italiano.

Consigliamo questo testo a tutti i docenti che vogliano costruire unità di apprendimento tematiche sulla storia sociale economica e industriale del nostro paese nel '900, attraverso la lettura delle vicende della più grande impresa italiana del XX secolo.

INSEGNAMENTO DELLA STORIA E RIFORMA. PROBLEMATICHE E PROSPETTIVE.

di Silvana Bianchi

Nella giornata di studio organizzata a Verona il 6 dicembre 2004 sul tema "Insegnamento della storia e Riforma: problematiche e prospettive" studiosi e insegnanti si erano incontrati e confrontati su alcuni problemi di didattica della storia, anche sotto la spinta delle sollecitazioni proposte dalle innovazioni normative. È di questi giorni la pubblicazione degli atti (*Insegnamento della storia e Riforma: problematiche e prospettive*. Atti del convegno regionale - Verona 6 dicembre 2004 - a cura di S. A. Bianchi, Grafiche Fiorini, Verona 2005) che raccolgono i testi degli interventi allora proposti e i materiali presentati nei gruppi di lavoro a tema.

Sappiamo tutti come la scuola italiana stia attraversando una fase di cambiamento forte a diversi livelli. Le novità non investono solo aspetti strutturali e modelli organizzativi, ma mettono in gioco anche gli assi culturali di riferimento e i percorsi disciplinari, all'interno di un ampio processo di trasformazione che coinvolge l'intero sistema formativo. In tale contesto la disciplina storia non si sottrae al processo di ridefinizione dei suoi confini scolastici, ed anzi la maturazione di una sempre maggiore consapevolezza epistemologica e la realizzazione di esperienze laboratoriali - spesso nell'ottica del curriculum verticale - ha da tempo portato insegnanti e ricercatori a ridiscutere la sua posizione e la sua organizzazione all'interno della scuola.

Se è vero, come sembra dai dati di innumerevoli inchieste, che la storia è una disciplina a cui spesso gli studenti rimproverano la ripetitività dei contenuti, un modello passivo di apprendimento (ascoltare-leggere-ripetere) e una sorta di 'inutilità' rispetto ai bisogni del presente - un presente in cui occorre stare al passo con i tempi, se non addirittura precorrere il futuro, e in cui non ci si può permettere il lusso di camminare con la testa rivolta al passato - è allo stesso tempo una disciplina cui gli stessi studenti riconoscono il merito di allargare i propri orizzonti di conoscenza soprattutto nella ricerca di risposte di senso ad alcuni 'perché' del loro vivere sociale presente (ecco allora le domande sui rapporti fra Occidente e Islam, sulle cosiddette 'radici' dell'Europa, sulle cause prossime e remote dell'ostilità verso gli Ebrei, sulle origini di molti dei conflitti odierni....).

Gli insegnanti vivono nel loro quotidiano questa ambivalenza, ed è il modello della storia esperta che, più di qualsiasi altro riferimento, può aiutarli a trovare strade adeguate per rispondere ai bisogni formativi di bambini e adolescenti, sempre all'interno dei confini individuati dalle disposizioni ministeriali. Gli Atti del convegno veronese vanno in questa direzione e si propongono come occasione per riflettere e discutere di didattica della storia, a partire da ottiche e competenze diverse, facendo tesoro sia delle indicazioni teoriche provenienti dal mondo della ricerca, sia delle esperienze realizzate negli ultimi decenni nella pratica scolastica.

Aprire il volume Silvana Collodo (dell'Università di Padova) con un intervento dal titolo *Il ruolo della storia nella formazione scolastica* che muove da una domanda tanto semplice quanto basilare: "Quali sono i fondamenti dell'utilità della disciplina ai fini dell'istruzione di bambini e ragazzi, tali da legittimarne la presenza pervasiva in tutti i gradi della scuola italiana?". La riflessione-risposta si snoda attraverso un tracciato che va a ripercorrere i punti salienti di tale concezione e li discute in relazione ai rapidi e non sempre lineari processi di mondializzazione della politica e di globalizzazione dell'economia che caratterizzano la contemporaneità. Ciò porta a riflettere sui limiti e sulle lacune dell'attuale insegnamento, ancora ideologicamente centrato sul valore esemplare della realtà politica dell'Occidente, nonostante esso rappresenti una parte minoritaria della realtà del pianeta, e sfocia infine nella proposta di necessari percorsi 'alternativi' rispetto a quelli consueti, reimpostati lavorando in un'ottica interculturale, la sola capace di recuperare appieno la validità formativa della storia insegnata.

Due considerazioni preliminari aprono il successivo contributo dell'ispettore Michele Di Cintio (dell'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto) su *Riforma e insegnamento della storia: aspetti istituzionali e didattici*. La prima considerazione riguarda il fatto che, a fronte di un numero di ore che si pone fra i più alti d'Europa, la cultura storica degli studenti italiani appare fortemente deludente; la seconda il fatto che la formazione dei docenti di storia rimane o di tipo letterario o filosofico e l'insegnamento che ne deriva (anche in considerazione degli abbinamenti di cattedra) rimarca il carattere di una disciplina 'minore', subordinata rispetto ad altre più titolate. Il cambiamento strutturale e istituzionale che stiamo vivendo viene allora analizzato come occasione sia per affrontare le questioni di fondo che derivano, a cascata, dai due problemi sopra enunciati, sia per promuovere atteggiamenti culturali e professionali meno dogmatici e più aperti. L'invito è quello di considerare la contingenza della riforma un'occasione al fine di operare un salto qualitativo, necessario per dar vita ad un più qualificato progetto di insegnamento-apprendimento, oltre che per dotare di senso la nostra esistenza.

Ivo Mattozzi (dell'Università di Bologna) con un intervento esplicitamente intitolato *L'insegnante di storia e le 'Indicazioni'* entra nel vivo della questione sollevate dalle nuove proposte ministeriali. Partendo dal presupposto della necessità e insieme del diritto degli insegnanti di interpretare i testi emanati dal governo nazionale, guida a capirne alcuni criteri interpretativi e fornisce esemplificazioni pratiche di fattibilità. Provocatoriamente si chiede - e chiede dunque al lettore - se si possano trasgredire le Indicazioni ministeriali in nome di una più efficace comprensione del mondo. La bussola del suo percorso orientativo assume come punti cardinali l'epistemologia, la metodologia, la psicologia, l'analisi dei testi storiografici, con un richiamo sempre attento alle risorse ambientali disponibili, e attraverso tali indicatori i documenti della riforma Moratti vengono letti come uno spartito musicale e viene assegnato agli insegnanti il compito di trasformarlo in musica viva con e per gli alunni.

Guido Petter (dell'Università di Padova) ragionando di *Prospettive psicologiche e didattiche nell'insegnamento della storia* porta in primo piano tre problematiche (l'efficacia formativa, la motivazione e la prospettiva storica entro tutte le aree disciplinari) e le esamina adoperando come strumento concettuale la 'metafora del trifoglio'. La prima foglia riguarda gli aspetti formativi della storia (superamento dell'egocentrismo, sviluppo di interessi epistemici verso i problemi, capacità di concettualizzazione) con attenzione a quelle conoscenze non superficiali che diventano i mattoni della personalità in costruzione dell'alunno; la seconda foglia gli aspetti motivazionali, prendendo in considerazione sia le motivazioni dirette che quelle indirette, la terza foglia le aperture multi e interdisciplinari. Considerazioni ed esempi molteplici su aspetti formativi e motivazionali forniscono lo spunto per una analisi in controluce e per una lettura critica dei recenti provvedimenti ministeriali.

Ettore Napione nell'ultimo contributo, dal titolo *Un'occasione per la didattica della storia: la mostra "Cangrande della Scala. La morte e il corredo di un principe nel Medioevo europeo"*, propone infine un'ipotesi di lavoro prendendo spunto dalla mostra sul signore scaligero che era aperta nel periodo del convegno nel museo veronese di Castelvecchio e di cui il relatore, docente in un Istituto Professionale, è stato uno dei curatori. La mummia di Cangrande nel contributo di Napione diventa allora un espediente per alimentare l'immaginario degli studenti e

preparare un terreno adatto - sul versante emotivo e cognitivo - a sviluppare questioni di metodo, procedendo attraverso differenziate tipologie di fonti e utilizzando la 'ricerca' come paradigma di un lavoro impegnato a coinvolgere competenze diverse. Oltre agli aspetti descrittivi legati alle dinamiche motivazionali e procedurali, alcuni spunti tematici interdisciplinari illustrano possibili piste operative di approfondimento e indicano ipotesi di attività sfruttando le sollecitazioni della didattica museale.

La seconda parte del volume è riservata ai materiali presentati ed elaborati nei lavori di gruppo. Dopo una mattinata occupata dalle relazioni degli esperti, il pomeriggio della giornata di studio veronese era stato infatti dedicato a seminari tematici rivolti ai docenti della scuola primaria e a quelli della secondaria di primo grado, la fascia 'forte' dell'obbligo, quella cui più spesso vengono rivolte domande specifiche di formazione sugli aspetti fondamentali del sapere, e la sola fascia per cui alla data del convegno si avevano *Indicazioni ministeriali* precise e attuative.

I gruppi pomeridiani erano stati organizzati intorno a quattro macro-temi: le categorie fondamentali nella didattica della storia, le modalità operative della didattica laboratoriale, i percorsi formativi nell'ottica della continuità, la scelta e l'uso dei manuali. Nel volume degli Atti ciascuno di questi temi dà vita ad una propria sezione, aperta da un testo introduttivo di sfondo, curato dal capogruppo, che presenta le coordinate di riferimento del problema trattato e ne mette a fuoco aspetti essenziali. Seguono poi i dossier delle proposte, tanto ricchi quanto differenziati sia nei contenuti che nelle modalità di presentazione della documentazione, si va infatti dal testo espositivo, allo schema, alla tabella. Pur nella diversità e nel rispetto delle specificità di ciascuna esperienza di gruppo, della lettura di questi materiali emerge un filo conduttore che li attraversa trasversalmente tutti, ed è la costante attenzione al fare, alla partecipazione attiva, contro le ancora purtroppo diffusissime pratiche di apprendimento passivo della storia, un apprendimento mimato, ottenuto ripetendo contenuti spogliati di qualsiasi valenza euristica.

Le pratiche legate ad una didattica attiva della storia cominciano a sedimentarsi, anche se non possono dirsi generalizzate, nella scuola del primo ciclo (diverso sarebbe il discorso per il secondo ciclo, dove insistono più forti sacche di resistenza) e l'emancipazione dalla schiavitù del manuale, il superamento di un'ottica esclusivamente eurocentrica, l'abbandono di una metodologia descrittiva a favore di una problematizzante, l'attenzione alla pluralità di tempi, spazi e soggetti, la necessità di progettare verticalmente 'in continuità' fra scuola primaria e secondaria, rappresentano passaggi condivisi, ancorché dibattuti, intorno ai quali si snodano la riflessione e la presentazione delle ipotesi di lavoro.

Si tratta di materiali che forniscono un ulteriore contributo al confronto critico e alla messa in circolo di esperienze, in un momento di cambiamenti strutturali, accompagnati da non pochi segnali di disorientamento. Da un lato il consapevole scetticismo che tutti quanti lavorano nella scuola hanno progressivamente acquisito nei confronti di ricette applicabili in ogni momento fa sì che tali materiali si pongano non come modelli ma come strumenti di discussione, dall'altro la spesso sottolineata 'solitudine' del docente, la poca comunicazione fra colleghi (soprattutto se appartenenti a cicli diversi di studio) fa sì che gli stessi materiali forniscano l'indicazione di una strada di collegamento e siano un invito pratico a superare steccati e polemiche.

"Occasione" è stata la parola più ascoltata nel convegno ed è anche quella che più spesso ritorna nella lettura degli Atti. E tale può essere appunto l'invito ricavabile da questa pubblicazione: pur nella discussione e forse anche nel dissenso, appare necessario un atteggiamento di apertura e collaborazione; insomma non opporre chiusure e rifiuti, magari arroccandosi difensivamente in una anacronistica "cittadella della storia", ma essere disponibili al dialogo, mettendo in circolo idee ed esperienze. La proposta è quella di affrontare serenamente grossi snodi problematici che ineriscono certo più alla qualità che alla quantità o alla periodizzazione dei contenuti, puntando su saperi che diventino davvero funzionali ad una educazione storica attiva e creativa.

SPIGOLATURE

A PROPOSITO DELLA STORIA DI TUTTI, L'AMMONIMENTO CHE UNA GRANDE STORICA SCRIVEVA NEL 1924

Il brano che proponiamo è stato scritto da Eileen Power nel 1924 nel suo libro intitolato *Medieval People* tradotto nelle edizioni Einaudi con il titolo famoso *Vita nel Medioevo*. L'ammonimento è ancora da raccogliere nella storia scolastica. Noi proviamo a seguirlo per rendere i quadri di civiltà e i processi di trasformazione oggetti privilegiati della storia da insegnare.

Tre cose sottili sono il maggior sostegno del mondo: il sottile rivolo di latte dalla mammella della mucca dentro il secchio; la foglia sottile del frumento ancora verde sulla terra; il filo sottile sulla mano di una donna industriosa.

Tre rumori di prosperità: il muggito di una mucca gonfia di latte; il tintinnio del ferro in una fucina; il fruscio di un aratro.

Da *The Trials of Ireland* (secolo IX)

La storia economica, come oggi è intesa, è la più moderna di tutte le branche della storia. Fino alla metà del secolo scorso, sia lo storico che il lettore riponevano il loro maggior interesse nella storia politica e costituzionale: guerre, dinastie, avvenimenti politici da una parte; istituzioni politiche e loro sviluppo dall'altra. Perciò, in sostanza, la storia riguardava le classi dominanti. «Lodiamo ora gli uomini famosi», era la divisa dello storico. Egli dimenticava di aggiungere: «e i padri nostri che ci hanno generato». Non si curava di approfondire la vita oscura e le attività della gran massa degli uomini, sulla cui modesta fatica si basava la prosperità del mondo e che costituivano il fondamento nascosto dell'edificio, politico e costituzionale, innalzato dagli uomini famosi che lodava. Parlare della gente comune sarebbe stato contrario alla dignità della storia. Carlyle gettò un grido di rivolta molto suggestivo: «Ciò che m'importa conoscere, egli disse, non sono gli annuari araldici, i calendari di corte o i registri del parlamento, ma la vita dell'uomo in Inghilterra: ciò che gli uomini fecero, pensarono, soffrirono, goderon... È mortificante vedere ancor oggi, in questi tempi così illuminati e civili, che cosa intendiamo per "storia". Se ne può forse ricavare, anche leggendo fino a perdere gli occhi, il più piccolo accenno di una risposta a questa grande domanda: come vivevano e com'erano gli uomini? Ad esempio, anche solo dal punto di vista economico, che cosa guadagnavano e che cosa compravano coi loro guadagni? Non c'è risposta, purtroppo... La storia, finché se ne sta tutta chiusa in volumi dorati, è poco più istruttiva delle pedine di legno di una partita a tric-trac».

Carlyle era la voce che gridava nel deserto. Oggi la nuova storia, a cui egli aveva aperto la strada, è venuta. Il nostro tempo si differenzia dai secoli precedenti per la sua viva attenzione a quel personaggio tanto negletto che è l'uomo della strada; o (come era più spesso nei tempi passati) l'uomo dei campi. Oggi lo storico si interessa alla vita sociale del passato, e non solo alle guerre e agli intrighi dei principi. Per lo scrittore moderno il secolo XIV, ad esempio, non è soltanto il secolo della Guerra dei Cent'anni, del Principe Nero e di Edoardo III; ma è soprattutto l'era della lenta decadenza della servitù feudale in Inghilterra, e questo fatto è più importante, a lungo andare, per caratterizzare un'epoca, delle guerre che si combattevano nelle province inglesi in territorio francese. Noi lodiamo ancora gli uomini famosi, perché sarebbe uno storico ben meschino chi potesse dimenticare una sola delle grandi figure che hanno dato luce di gloria o sapore di romanzo alla pagina della storia; li lodiamo, però, tenendo sempre

presente che non solo i grandi personaggi, ma anche il popolo nel suo complesso, le masse anonime e indistinte del popolo che ora dormono in tombe sconosciute, hanno avuto la loro parte. I nostri padri che ci hanno generato hanno avuto infine il loro riconoscimento. Per dirla con Acton, «adesso il grande storico consuma i suoi pasti in cucina».

CONTRIBUTI

L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA NAZIONALE NELL'ITALIA FASCISTA E NELLA SPAGNA FRANCHISTA

*di Carmen R. Garcia Ruiz **
(Università di Almeria)

(traduzione di Elena Migani)

Questo articolo è parte di una ricerca a lungo termine che tenta di esaminare problemi come la conoscenza disciplinare e didattica, i processi di insegnamento ed apprendimento, i contenuti, le metodologie, gli strumenti, la programmazione e, cosa più importante, il conseguimento degli obiettivi che giustificano la presenza della storia nel curriculum.⁴² Cominciamo con questa premessa poiché crediamo, insieme ad altri autori, che i problemi educativi attuali possano essere proiettati al passato e che sia possibile, a partire da un approfondimento storico, analizzare la nostra esperienza per migliorare la pratica educativa.⁴³ Conoscere i contenuti, i metodi e le motivazioni per cui si insegnava storia in determinati contesti storici costituirà il nostro obiettivo, anche se qui potremo avanzare soltanto alcune riflessioni introduttive, non ancora elaborate con l'articolazione desiderata.

Nell'atto educativo riscontriamo l'intenzione di riprodurre il progetto culturale di una società, e in questo contesto l'istituzione scolastica si mostra come fattore privilegiato per l'azione politica e ideologica.

Ciò ha determinato un uso dell'insegnamento della storia in funzione integratrice, in quanto mezzo per eccellenza per socializzare a determinati valori. Per questo pensiamo che si possano ottenere risultati interessanti analizzando in che modo le finalità educative dell'insegnamento della storia vengano sopravanzate, fino a giungere al parossismo, in stati a regime totalitario o autoritario.

Durante il ventennio fascista in Italia e il lungo franchismo in Spagna, l'insegnamento della storia rispose alla medesima finalità, ovvero giustificare l'esistenza di tali regimi e dei loro progetti politici, per riprodurre le loro concezioni e i valori sociali sui quali poggiavano, con l'uso di una specifica interpretazione della storia e di una pedagogia che la convalidasse. Senza dubbio, esistono differenze non trascurabili che in buona parte si spiegano con il diseguale livello di sviluppo scientifico e culturale dei due paesi, e con le condizioni che portarono alla costituzione dei regimi. Se in Italia, a partire dall'ascesa di Mussolini al potere, si avvia un processo di sperimentazione che condurrà alla definitiva fascistizzazione del sistema educativo con il ministro Giuseppe Bottai, in Spagna la scuola si mostra come contesto privilegiato della

⁴² Questo lavoro è uno dei primi risultati di un progetto avviato nell'aprile del 2004, grazie all'invito rivoltomi dal professor Ivo Mattozzi, per realizzare una ricerca presso l'Università di Bologna. A lui devo l'opportunità di questa avventura, e le sue indicazioni, le sue opportune osservazioni, la sua disponibilità mi sono state di grande aiuto.

⁴³ Enzo Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, p. 4. G. Di Pietro; S. Gasparini; S. Nannini; L. Landi; H. Girardet, *Storia e processi di conoscenza*, Torino, Loescher, 1983.

conflittualità politica e ideologica che il paese vive, congiunta con il totale annullamento del lavoro di modernizzazione educativa che era stato avviato con la Seconda Repubblica.⁴⁴

Il nostro punto di riferimento sarà il periodo di coesistenza dei due regimi, compreso tra il 1936 ed il 1943, che rivelerà coincidenze, ma anche difformità tra tali esperienze.⁴⁵ Un esame del contenuto e della metodologia propugnati per l'insegnamento della storia ci mostra come questi si trasformarono in funzione del consolidamento e della evoluzione ideologica di ciascun regime, fino alla fascistizzazione del primo e all'autoritarismo del secondo, ma anche come, in quel lasso di tempo, l'attenzione all'esperienza fascista e la sua influenza sulla scuola italiana costituiscano un riferimento, con maggiore o minor séguito, per la Spagna.⁴⁶

La conoscenza di quell'esperienza, tanto nelle sue concezioni ideologiche quanto politiche, è comprovata, e fu realizzata grazie ad un'attiva politica culturale italiana;⁴⁷ tuttavia, l'importanza di un insieme di raggruppamenti di interessi interni che vanno dalla Chiesa Cattolica al fascismo rappresentato da FET de las JONS,⁴⁸ determina un dibattito politico ed educativo monolitico, e una povertà scientifica e culturale enorme, che contrastano con il limitato pluralismo di idee che si manifesta in Italia.

Cenni sulla politica educativa in Italia e in Spagna.

Nell'opera legislativa di entrambi i regimi, ovvero nella Riforma Gentile del 1923 in Italia e nella Legge sull'Educazione Secondaria del 1938 in Spagna, la scuola è considerata un'agenzia infallibile al servizio della nazione, concezione che si rivela nel ruolo assegnato all'educazione primaria, in quanto strumento per creare coesione sociale intorno ai valori e alle idee che sostengono il sistema politico. D'altra parte, l'educazione secondaria, finalizzata a formare la classe dirigente, aveva una dimensione elitista e umanistica che vedeva nelle discipline storico-filosofiche le materie maggiormente formative.

I principi pedagogici che ispirarono la prima riforma educativa di Mussolini si fondavano sull'idealismo e sulla difesa della Scuola Nuova, che a sua volta difendeva la formazione globale dell'individuo. Ciò condusse all'introduzione di interessanti innovazioni metodologiche e produsse una concreta opportunità per la difesa di un insegnamento attivo; tuttavia, l'idealismo iniziale diminuì parallelamente al costituirsi del regime e l'ideologia fascista guadagnò terreno, fino al punto da provocare la sostituzione delle idee pedagogiche con quelle politiche, per cui la difesa dei valori spiritualistici ed irrazionalistici comportò la diffusione di posizioni opposte al positivismo, al razionalismo e all'enciclopedismo. Tutto ciò si rivela con la progressiva fascistizzazione della scuola, che si concretizza nella presenza, sempre più marcata, del Partito

⁴⁴ In particolare, questo lavoro fu valutato positivamente ne «*La preparazione della classe magistrale in Spagna dopo l'avvento della Repubblica*», "Rivista Pedagogica", marzo-aprile 1932, pp. 310-314. «*Il nuovo metodo di educazione esposto agli spagnoli da Maria Montessori*», "Rivista Pedagogica", agosto-ottobre 1932, pp. 627-629.

⁴⁵ Si potrebbe retrodatare l'analisi alla dittatura militare del generale Primo de Rivera (1923-1930), poiché allora fu elaborato il sistema di concezioni che alimenterà l'interpretazione della storia durante il franchismo, e fu avviata una riforma educativa, che tuttavia ebbe scarsa applicabilità e che risulta piuttosto lontana dal modello italiano.

⁴⁶ La visita a Roma di più di duecento educatori spagnoli, con la relativa conferenza sull'insegnamento della storia tenuta da Luigi Benedetto, è riferita in «*Gli educatori della Spagna Nazionale a Roma*», "Annali dell'Istruzione Elementare", n° 2, 1938, pp. 153-158.

⁴⁷ Il lavoro di famosi ispanisti è raccolto in collaborazioni realizzate con la rivista di Ernesto Giménez Caballero, *La Gaceta Literaria* (1927-1932), che si converte a portavoce e promotore del fascismo in Spagna. V. Peña Sánchez, *Cultura y fascismo. Notas sobre la política cultural del fascismo italiano y sus repercusiones en España*, in Henares Cuellar, I., et. al. (2001); *Dos décadas de cultura artística en el franquismo (1936-1956)*, Università di Granada, pp. 75-86. Lo stesso Giménez Caballero collaborò a "Gerarchia", organo politico del fascismo italiano, dove si trovava una visione assai particolare dell'evoluzione politica della Spagna e della povertà scientifica e culturale del paese. Paolo Monelli, *Note di politica spagnola*, "Gerarchia", n° 2, febbraio 1930, pp. 103-107.

⁴⁸ FET de las JONS: Falange Española tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacionalindacalista. (N. d. T.)

Nazionale Fascista (PNF) all'interno di essa, al fine di esercitare un controllo completo, esteso dal corpo docente ai contenuti.

Questa evoluzione seguiva una politica di ritocchi che iniziò nel 1924 e si concluse nel 1936 con la riforma integrale del sistema educativo prevista dalla Carta della Scuola del ministro Giuseppe Bottai. A segnare una svolta nel corso del processo furono, tra le altre iniziative, l'inquadramento degli alunni in organizzazioni giovanili gestite dal partito, l'obbligo per i docenti di tesserarsi e di prestare il giuramento di fedeltà al regime, infine l'introduzione del testo unico.

Gli esperimenti realizzati in Italia per garantire la presenza del PNF all'interno del sistema educativo ebbero chiara influenza sulla Spagna franchista, nei termini che abbiamo indicato; tuttavia, è opportuno fare alcune precisazioni. Se in Italia si produsse una certa modernizzazione a livello pedagogico, in Spagna accadde l'esatto contrario: si verificò un regresso che condusse al consolidamento di un modello educativo conservatore, tradizionalista e reazionario. La frattura sociale che comportò la Guerra Civile pose di fronte due visioni del mondo, e, per arrivare al trionfo di una delle due, si abbandonò totalmente la modernizzazione pedagogica sostenuta dalla Institución Libre de Enseñanza, ritenuta responsabile di tutti i mali del paese. Così terminava una battaglia politica estesa al campo educativo, che in Italia non raggiunse mai raggiunse una simile asprezza.⁴⁹

Non è, questo, un tentativo di esagerazione: l'azione repressiva e coercitiva esercitata sulla società nel suo complesso, nell'ambito educativo fu incrementata, poiché i professionisti del campo educativo si erano distinti per aver difeso il razionalismo, la libertà di pensiero e la scuola laica. Di fatto, la riforma educativa del franchismo fu preceduta da un'azione repressiva che colpì l'intero corpo docente, gli iscritti alla scuola di magistero, e che comportò la censura dei libri.⁵⁰ In conformità all'ideologia, furono trascurati i particolarismi regionali e le relative lingue, con l'intenzione di rafforzare un'identità ispanica: soluzione che presenta un certo parallelismo con la decisione di imporre l'italiano nelle regioni bilingue.⁵¹

Se in Italia l'evoluzione del sistema educativo comportò una progressiva fascistizzazione, in Spagna avvenne il processo inverso, dovuto alla sconfitta delle potenze dell'Asse nella Seconda Guerra Mondiale. Un esempio di ciò è dato dalla prima legge sull'educazione primaria che il franchismo promulgò nel luglio del 1945: per ovvi motivi la retorica fascista era attenuata, e in assenza di tale supporto ideologico si individuò nella storia e nella tradizione pedagogica un rinnovamento che non il fascismo, bensì il cattolicesimo, poteva produrre. La Chiesa risultò vincente nella battaglia, la legge garantì una solida presenza della religione nella scuola, mentre il partito unico si consacrò al servizio dei principi nazionalisti, rinunciando a quelli rivoluzionari, con l'inquadramento nelle organizzazioni giovanili. Così, l'educazione dello spirito religioso e nazionale fu garantita dai valori promossi dal cattolicesimo e dalla fede nazionalista del FET de las JONS. A ciò contribuì la formazione cristiana, patriottica e intellettuale che restò consacrata all'insegnamento della storia della Spagna.

⁴⁹ M. de Puelles Benítez, *"Evolución de la educación en España durante el franquismo"*, in Tiana Ferrer, A.; Ossenbanch Sauter, G. e Sanz Fernández, F., (2002), *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*, Madrid, UNED, pp. 329-49.

⁵⁰ Di questa azione *terapeutica* o *operazione chirurgica* si incaricò la Comisión de Educación de la Junta Técnica del Estado, quando ancora non si era formato il primo governo di Franco; questa operazione continuò ad essere applicata attraverso una ferrea ispezione educativa che vigilava sulla disposizione ideologica e morale del corpo docente, attraverso la censura civile ed ecclesiastica dei testi scolastici e l'accesso al magistero di coloro che servirono nel bando nazionale. F. Moreno Sáez, *Educación y cultura en el franquismo*, in Moreno Fonseret, R. e Sevillano Calero, F., (1999), *El franquismo. Visiones y balances*. Università di Alicante, pp. 126-224.

⁵¹ M. Cuaz, *Alle frontiere dello stato. La scuola elementare in Valle d'Aosta dalla restaurazione al fascismo*, Milano, Franco Angeli, 1998. M. Galera, *La scuola elementare a Vipiteno tra le due guerre*, Tesi di Laurea, Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano, Relatore Prof. Ivo Mattozzi.

A parte le condizioni organizzative e strutturali dei due sistemi educativi, si nota una serie di costanti, che potrebbero riferirsi anche al nazismo.⁵² Lo dimostrano l'antipositivismo, il controllo sociale e ideologico, e un progressivo distacco tra pensiero pedagogico e politica del partito unico. La differenza fondamentale, tuttavia, risiede nell'influenza che la Chiesa esercita nel sistema educativo, la quale frena l'attuazione di quei provvedimenti razzisti che in Italia emersero con la Carta della Razza del 1939, e che in Spagna si limitarono all'espressione di giudizi storici contro i musulmani e gli ebrei, oppure ad appelli alla razza in senso piuttosto culturale che biologico, come riferimento alla comunità di lingua spagnola.

Non si verifica lo stesso con il discorso militarista, la distruzione politica e l'eliminazione fisica del nemico, contenuti che furono sovradimensionati nei primi anni '40, rafforzati dall'aspirazione ad una educazione patriottica e religiosa che si fondava sull'imposizione della disciplina in quanto valore militare, dell'obbedienza e del rispetto; linee, queste, che riusciranno a permanere grazie all'esercizio dell'autorità, che costituisce una costante nella scuola franchista fino agli anni '60.⁵³

Qui non possiamo approfondire i differenti modelli interpretativi del fascismo, ma possiamo indicare somiglianze e specificità, che in Spagna risiedono nell'influenza esercitata dalla Chiesa cattolica e nella debolezza del partito unico, al punto che le manifestazioni esteriori del fascismo si collocano nei primi anni del regime, in concomitanza con l'epurazione del pensiero, con il controllo morale e l'imposizione di una pesante povertà educativa. In seguito rimasero solamente la retorica nei discorsi, e una limitata simbologia.

L'interpretazione della storia e la definizione dei contenuti da insegnare.

Nello stesso modo in cui constatiamo alcuni parallelismi relativi agli aspetti organizzativi del sistema educativo, conviene fare alcune puntualizzazioni in merito all'interpretazione della storia insegnata. Ci sono indubbie somiglianze nei motivi che portano alla selezione e all'organizzazione dei fatti, al fine di dotarli di una "caratura" nazionalista e di porli al servizio dell'elaborazione di un discorso storico che fornisce legittimazione ad entrambi i regimi, e nel quale tutta l'argomentazione è indirizzata a questo fine; tuttavia, l'espressione di questo nazionalismo è più aspra, bellicosa e intransigente in Spagna, ed altera la storia nella maniera più grossolana.

L'interpretazione nazionalista della storia parte dall'accostamento a quei contenuti che più agevolmente rispondevano al suo obiettivo, pertanto alcuni periodi erano maggiormente rivisitati di altri, sebbene occorra considerare che se per il franchismo il nazionalismo spagnolo era una risposta politica al problema delle identità divise, in Italia è un elemento impiegato per rafforzare l'unificazione iniziata nel secolo XIX.

Nella storia patria che si intendeva insegnare l'emozione era la componente principale ed era trasmessa attraverso la vita degli eroi, le gloriose epopee e i grandi fasti culturali, per condurre all'uniformità negli atteggiamenti,⁵⁴ che richiedeva l'adesione e la partecipazione dei cittadini al progetto politico formulato per il futuro. Nei due paesi ci si richiamava ad un'identità immutabile che risiedeva nell'origine e nel divenire storico della nazione, intesa come realtà spirituale, superiore all'individuo e formatasi per l'azione del suo carattere.

⁵² G. Ossenbach Sauter, <<La educación en el fascismo italiano y el nacional-socialismo alemán>>, en TIANA FERRER, A.; OSSENBACH SAUTER, G. y SANZ FERNÁNDEZ, F. op. cit.

⁵³ J. Osle, <<Qué espera el Ejército del Magisterio Primario>>, in Ministerio de Educación Nacional, *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1938, vol. II, pp. 289-295.

⁵⁴ G. Chiosso, L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra, Brescia, La Scuola, 1983, p. 163.

In Italia, al contrario di quanto avveniva in Spagna, si ha una valutazione positiva del liberalismo,⁵⁵ dal momento che è nel secolo XIX che si consolida l'unità nazionale, che infine raggiunge il culmine, secondo l'argomentazione storica corrente, con l'avvento del fascismo. La diffusione delle idee dell'Illuminismo e della Rivoluzione Francese, così come la figura di Napoleone, sono considerate positivamente per la loro influenza sul processo risorgimentale, in quanto elementi propulsori del patriottismo italiano di matrice liberale; ciò contrasta con l'idea di unità nazionale impiegata in Spagna che si richiamava al secolo XVI. I referenti della patria, emblemi della guerra per l'unità, erano i miti fondativi dell'Italia moderna: i Savoia, Mazzini, Cavour o Garibaldi.

Quando si vuol insistere particolarmente sulla grandezza del paese si ricorre alla Roma imperiale, paragonata, nelle sue ambizioni espansioniste, al fascismo e alle sue figure più rappresentative. In questo modo si proiettano nel passato le aspirazioni imperialiste di Mussolini, confermando spiritualmente l'eternità di Roma attraverso l'Italia fascista.⁵⁶ Di fatto, la storia prende avvio con la cultura latina e con la sua missione civilizzatrice, prosegue nel Medio Evo grazie alla Chiesa, eroica oppositrice della barbarie. Le scoperte geografiche del secolo XVI sono opera degli italiani, e non si trascurava di sottolineare la ricchezza scientifica ed artistica del Rinascimento.

Nella codificazione di questa nuova interpretazione della storia, finalizzata a confermare la continuità dell'essenza nazionale, svolsero un ruolo significativo accademici, giornalisti ed intellettuali, al punto che uno dei principali sostenitori dell'unità fondamentale della Storia d'Italia fu il professore di Storia del Diritto, Arrigo Solmi,⁵⁷ il quale delineò una linea unitaria e organica che culminava nel Risorgimento e nel fascismo.⁵⁸

In Spagna, l'istanza di nazionalizzazione e la necessità di insegnare l'amor di patria viene sostenuta da altri contenuti, specialmente da quelli che meglio definiscono la sua identità cattolica, come i Re Cattolici e l'idea dell'ispanità, mentre i secoli XIX e XX sono sminuiti per la diffusione di idee disgregatrici che andavano dall'Illuminismo fino al comunismo.⁵⁹ Così erano definiti anche i nemici, che sono considerati l'anti-Spagna, ovvero i repubblicani, i liberali, gli illuministi, i rivoluzionari, i laici e i massoni.⁶⁰

Questa interpretazione della storia presupponeva la rottura, a livello storiografico, con la tradizione liberale, che cede di fronte ad una visione psicologica e cospirativa del divenire storico.⁶¹ In essa, cattolicesimo e nazionalismo indicheranno l'educazione politica di cui si deve

⁵⁵ In particolare Giovanni Gentile aveva elaborato l'idea della continuità tra fascismo e tradizione hegeliana del liberalismo risorgimentale. Vittorio del Nero, *La scuola elementare fascista. Dalle circolari ministeriali, 1922-1943*, Roma, Armando Editore, 1988, p. 8.

⁵⁶ E. Gentile, *Il culto del littorio. La sacralizzazione della politica nell'Italia fascista*, Roma, Laterza, 1993, p. 150.

⁵⁷ A. Solmi, *Discorsi sulla storia d'Italia*, Firenze, La Nuova Italia, 1941.

⁵⁸ P. Giorgio Zunino, *L'ideologia del fascismo. Miti, credenze e valori nella stabilizzazione del regime*, Bologna, Il Mulino, 1985.

⁵⁹ A. L. Abós Santabàrbara, *La historia que nos enseñaron (1937-1975)*, Madrid, Foca, 2003.

⁶⁰ Questi avevano realizzato una propria interpretazione della storia, incarnata nella figura di Rafael de Altamira e nella sua opera *La enseñanza de la historia* (1891), che sottolinea il positivismo storiografico e l'attivismo educativo senza rinunciare al ruolo della storia nella formazione della coscienza e memoria nazionale, per cui utilizza tanto criteri scientifici della storia, quanto pedagogici. Dal 1890, il dibattito sulla storia e sul suo insegnamento era collegato, per l'opinione pubblica, alla crisi dello stato e ai suoi problemi di legittimità politica, controllo sociale e autorità culturale. R. Valls Montés, *La interpretación de la Historia de España, y sus orígenes ideológicos, en el Bachillerato franquista, (1938-1953)*, Università di Valencia, 1983.

⁶¹ G. Pasamar Alzuria, *Historiografía e ideología en la posguerra española: la ruptura de la tradición liberal*, Universidad de Zaragoza, 1991.

incaricare la storia,⁶² socializzando ai valori che formino la coscienza, il carattere e la volontà degli alunni. Emerge, in questo corpo di idee, un'interpretazione teologica della storia, funzionale al destino riservato alla nazione, ovvero cristianizzare l'America e ri-cattolicizzare la Spagna con la Guerra Civile, fino al punto che ci si riferisce alla storia della Spagna come alla religione della patria, e la si identifica con la storia della Chiesa spagnola.⁶³

L'apologia nazionalista vede nella Spagna romana l'origine della sua vocazione imperiale, l'unità religiosa si identifica con il re visigoto Recaredo, l'aspirazione all'unità politica con la riconquista, il conseguimento di entrambe le unità con i Re Cattolici, lo splendore massimo con il secolo XVI e con Carlo I e Filippo II; dopo l'impero coloniale si ha un declino superato grazie ad un nuovo impulso imperiale, incarnato nel trionfo sul marxismo e nella difesa della civilizzazione cristiana ed occidentale.

Il *Cid*, paragonato a Franco, è il modello del cavaliere cristiano, eroico e spagnolo. Vengono esaltate l'Inquisizione, la scoperta dell'America e l'evangelizzazione dei nativi americani. I secoli XV e XVI rappresentano la purezza morale della nazione e la continuità dello spirito cattolico proprio della cristianità medievale. Sono esecrati i mori, gli ebrei e i massoni. L'idea di impero ci avvicina alla dottrina fascista, tuttavia, nel nostro caso, è connessa con lo spirito universalista del cattolicesimo che giustifica il franchismo per la sua funzione salvifica e civilizzatrice.

Il bellicismo aggressivo muta di segno a partire dal 1943, ma viene riempito dal frasario rivoluzionario di impronta fascista, includendo anche elementi razzisti per influenza del nazismo. I principi programmatici del nuovo stato, una somma di ideologia fascista e di tradizionalismo cattolico, riuscirono ad assorbire la FET de las JONS, che sarà ridotta al livello simbolico; il suo nazionalindacalismo, intreccio tra il fascismo italiano e la chiara componente cattolica, non arrivò ad influenzare l'interpretazione della storia scolastica.⁶⁴ Questa è una storia a-scientifica, piena di luoghi comuni e di stereotipi, di esagerazioni clamorose che attingono alla tradizione, a partire da Padre Mariana del secolo XVI, passando per Menéndez Pelayo del secolo XIX, fino a Maetzu e alla sua idea di ispanità nel secolo XX.

Il rozzo indottrinamento, basato su un contenuto semplificato e istruttivo, costituirà la nota tonica della storia insegnata, sempre secondo la chiave di un ardente nazionalismo e cattolicesimo. Al di fuori delle congruenze congiunturali, il dibattito scientifico-filosofico e il progetto culturale implicito rivelano in modo evidente le marcate differenze che esisteranno in origine tra i progetti educativi dei due regimi. In Italia si rifiutano l'enciclopedismo e una storia positivista imperniata sulla narrazione dei fatti, a favore di un'altra impegnata nella ricostruzione dello sviluppo umano, della storia della civiltà, delle istituzioni e delle idee.⁶⁵ In Spagna, partendo dai medesimi principi, si raggiungerà un dogmatismo senza paragone.⁶⁶

⁶² L'educazione politica sarà trasferita, con la riforma dell'insegnamento secondario del 1953, alla presenza nel curriculum della materia "Formazione dello Spirito Nazionale", che passa sotto il controllo del partito unico. Era questa una chiara eredità della "Formazione della Coscienza Nazionale" che allo stesso modo utilizzava argomenti storici e politico-ideologici per conseguire quell'obiettivo nell'Italia fascista.

⁶³ A partire dagli anni Sessanta, quei contenuti si vanno dileguando, ma non si annulla la sfasatura tra evoluzione politica del regime e storia insegnata. Di fatto, i libri di testo continuano a riprodurre il pensiero integralista cattolico che si esprime con un canone storico ridotto, basato sull'esaltazione dell'unità politica e religiosa, così come sulla salvezza degli uomini attraverso la fede cristiana. José M^a Pemán, *Historia de España contada con sencillez, para los niños... y para muchos que no lo son*, Cádiz, Escelier, 1937, 2 tomos.

⁶⁴ Crónicas, <<El Maestro Nacionalindicalista>>, Revista Nacional de Educación, n° 4, 1941, pp. 101-104.

⁶⁵ G. Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa. I programmi di storia nell'Italia contemporanea*, Milano, Bruno Mondadori, 1991.

⁶⁶ R. Valls Montés, <<Fascismo y franquismo: dos manipulaciones diversas de la enseñanza de la Historia>>, in GARCÍA SANZ, F. (1990), *Espanoles e italianos en el mundo contemporáneo*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 279-307.

Come insegnare la storia nazionale.

E' ampiamente constatato che non solo i contenuti educativi, ma anche le procedure e i metodi didattici sono costruzioni ideologiche che aspirano alla riproducibilità sociale e culturale, poiché veicolano una determinata visione della società e della storia.⁶⁷

In Italia si manifestarono due correnti pedagogiche, una modernizzatrice, centrata sulle necessità del bambino e rappresentata da Lombardo Radice, un'altra politica, elaborata, tra gli altri, da Nazareno Padellaro e Luigi Volpicelli.⁶⁸ Quest'ultima era l'espressione del fascismo, che con la riforma di Bottai additava come modello di rinnovamento didattico l'attivismo e il metodo globale, in palese contraddizione con la volontà di indottrinare, che emerge nei contenuti.⁶⁹

L'attivismo nell'insegnamento della storia intendeva muovere all'impegno patriottico, ma basandosi sull'interesse e la ricerca autonoma sviluppata dagli alunni, in opposizione alla memorizzazione e alla retorica tradizionali. Si trattava di una positiva valorizzazione del fattore emotivo, rispetto a quello razionalistico, che pretendeva di alimentare lo spirito nazionale e fascista per ottenere un insegnamento più efficace.

A parte questi principi, la continuità del corpo docente influenzato dall'Azione Cattolica, una formazione positivista e una prassi educativa fondata sulla narrazione storica concorsero a formare la realtà educativa,⁷⁰ che possiamo estendere anche alla Spagna, se si eccettua il vivace dibattito pedagogico e didattico sviluppatosi con una certa spontaneità in Italia,⁷¹ e che si riscontra, tra l'altro, nella "Rivista Pedagogica",⁷² negli "Annali della Pubblica Istruzione", in "Scuola e Cultura", in "Educazione Politica".

Le proposte metodologiche del franchismo respingevano la tradizione pedagogica che derivava dall'Illuminismo e si sforzavano di estirparla dalla pratica educativa, per impiantarne una nuova, più attiva ed intuitiva, e lontana dall'idealismo tedesco, dal pragmatismo nordamericano e dal panteismo centroeuropeo.⁷³ La scelta fu di ripristinare la scuola tradizionale, ma sviluppandovi lo spirito patriottico, nel quale si dovevano formare le generazioni future,⁷⁴ per cui la pratica si sarebbe basata sul principio di autorità, e inoltre sul rispetto e l'obbedienza, la disciplina e l'ordine, la sottomissione alla gerarchia; elementi che delineavano alla perfezione una "pedagogia del dolore", in contrapposizione a Freinet, che esaltava un militarismo ispirato alla Guerra Civile e un senso ascetico dei valori religiosi.⁷⁵

Se in Spagna la componente religiosa si estende con evidenza alla pratica educativa, data la necessità di una formazione spirituale degli alunni,⁷⁶ in Italia l'insegnamento della religione,

⁶⁷ Conviene valutare i risultati effettivi raggiunti in questo senso considerando il grado di coerenza che esiste tra questi due termini del processo di insegnamento/apprendimento, tra i contenuti e i procedimenti, e considerando inoltre le numerose contraddizioni che si possono riscontrare tra questi, gli obiettivi educativi e i valori che si intende insegnare.

⁶⁸ E. De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1996.

⁶⁹ D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti, 1975, p. 285.

⁷⁰ T. Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla Repubblica*, Roma, Editori Riuniti, 1976.

⁷¹ G. Toplikar, *L'insegnamento della storia nei programmi della scuola elementare. Scelte politiche e culturali dalla Riforma Gentile ai programmi del 1985*, Brescia, Fondazione Civiltà Bresciana, 1996, p. 22.

⁷² *La preparazione dei maestri in Spagna*, "Rivista pedagogica", febbraio 1926, pp. 446-50.

⁷³ G. Talayero, *La Metodología en la escuela primaria*, "Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria", Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1938, vol. II, pp. 71-83.

⁷⁴ L'Istituto de Pedagogía, San José de Calasanz, dipendente dal Consejo Superior de Investigaciones Científicas, era rivolto alla ricerca pedagogica, e ad esso competeva la costruzione di una scienza e di una tecnica pedagogica di contenuto spagnolo e di senso rivoluzionario, vale a dire di una pedagogia cattolica, tradizionale e rivoluzionaria.

⁷⁵ A. Serrano de Haro, *Los cimientos de la obra escolar. Pedagogía práctica en el primer grado*, Madrid, Escuela Española, 1944.

⁷⁶ A. J. Onieva, *La nueva escuela española. Realización práctica*, Valladolid, Santarén, 1939.

dopo i Patti Lateranensi,⁷⁷ si presentò come elemento fondamentale della vita nazionale e dell'insegnamento elementare, come strumento di restaurazione morale che rinunciava al pensiero razionale e coincideva così con l'ideologia fascista.⁷⁸ Nonostante questo, la religione non arrivò mai a rappresentare la chiave ideologica ed interpretativa della storia, quale fu durante il franchismo.

Riflessione conclusiva.

Il dibattito sull'insegnamento della storia e sul ruolo che questa ricopre nella scuola non è esclusivo dei casi a cui abbiamo fatto riferimento: scaturisce dal conflitto generale che l'Europa vive tra le due guerre, dove la costruzione della nazione occupava un posto primario.⁷⁹ In esso, il significato politico e culturale attribuito alla definizione della identità nazionale raggiunse tale importanza da diventare un campo di azione che pochi governi e stati trascurarono, al punto che la storia rappresentò per questi un elemento di formazione che incideva direttamente sulle coscienze e che consentiva di uniformare le volontà.

Valutare l'effetto delle storie nazionali alle quali abbiamo fatto riferimento, che mirano a creare un'identità definita da parametri patriottici e nazionalistici, costituisce un problema di difficile soluzione; questa non è la sede per occuparsene, tuttavia le testimonianze dei docenti e degli alunni, raccolte nelle memorie di scuola, possono gettare luce sugli effetti della propaganda e della partecipazione alle organizzazioni politiche e militari, per determinare come ciò che si apprende nella scuola si sviluppa e si trasforma.⁸⁰

**l'articolo è stato pubblicato in spagnolo su "Le cartable de Clio" n. 5anno 2005....*

⁷⁷ Firmati nel 1929, tra il governo italiano e il Vaticano, comportarono la concessione di una serie di prerogative a favore della Chiesa, che consentirono l'introduzione della religione nella educazione primaria come elemento fondamentale della medesima, considerata da Lombardo Radice la miglior via per introdurre il fanciullo alla spiritualità. Questo trionfo fu incrementato dalla parificazione tra la scuola privata e quella pubblica, e dall'ingresso dei sacerdoti nell'Opera Nazionale Balilla; tuttavia, la presenza della Chiesa nel sistema educativo non raggiunse l'influenza esercitata in Spagna.

⁷⁸ E. De Fort, *La scuola elementare dall'Unità...*, op. cit., p. 368.

⁷⁹ Caroline Boyd, *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*, Barcelona, Pomares Corredor, 2000, pp. 11-18.

⁸⁰ Alcuni ritengono che questa educazione sia penetrata nel subconscio e che si ripresenti sotto forma di ondate di autoritarismo politico. G. Bertone, *I figli d'Italia si chiaman Balilla*. Come e cosa insegnava la scuola fascista, Firenze, Gualandi, 1975. Nonostante questo, l'evoluzione delle società di questi paesi e i loro sistemi politici ci inducono a formulare una valutazione che risulterebbe contraria per la Spagna, per cui la funzione di indottrinamento potrebbe, invece, risultare controproducente, grazie alle resistenze interiori o alle modificazioni della memoria individuale e collettiva.

UNA RETE PER LE STORIE A SCALA LOCALE⁸¹

di Ernesto Perillo

Un'idea di storia e di storie⁸²

Vorrei, per cominciare soffermarmi sulle parole del titolo: rete per le storie a scala locale. Partiamo da storie.

Cercando su Google⁸³ (uno dei più importanti motori di ricerca in internet) si trovano 19.300.000. riferimenti per la parola storia. Con la parola tempo, strettamente vicina a storia, le cose si complicano: i riferimenti sono 47.400.000

Questi numeri ci possono dare una qualche idea di quanto possa essere ricca e complessa la riflessione su termini e concetti che usiamo abitualmente e che fanno parte del nostro linguaggio quotidiano.

Come fare, allora?

Chiediamo aiuto ai bambini e alle bambine della scuola elementare.

Ecco le loro risposte alla domanda su che cosa è la storia.

Nella classe prima:

...quando i dinosauri erano vissuti

Sono delle cose inventate perché non sono delle cose vere. Alcune sono vere

...alcune cose sì, anche per far ridere i bambini, tipo non è vero la storia di Dino il dinosauro.

Se le inventano i grandi per dirle ai bambini

Una volta tantissimo tempo fa esistevano le tigri con i denti a sciabola, dopo è arrivata l'era glaciale e ha fatto morire i draghi

La storia è per sapere, i bambini credono in certe cose che esistono

...le favole

...quale storia?

È un libro da leggere dei cartoni (fa riferimento a una storia i cui protagonisti sono personaggi di cartoni)

...un libro delle tartaruga, degli animali, dei dinosauri

...è una cosa che fa divertire i bambini

...sai che tanti anni fa esistevano i pesci e non c'erano neanche i dinosauri quando c'erano i pesci

...è una cosa che si legge

...le storie mi piacciono tanto e ho il libro che racconta di Riccioli d'oro, il tre porcellini

...sono delle favole da ascoltare

...è la storia del coccodrillo

e nella classe quinta:

Non mi piace tanto

⁸¹ Pubblicato in L'esde: Fascicoli di studi e di cultura, Assessorato alla Cultura, Comune di Martellago (Venezia), UniGrafica Zero Branco, Treviso, 2005.

⁸² Si ringraziano per l'aiuto e la collaborazione il prof. Ivo Mattozzi e le insegnanti Marilina Bellato, Paola Melinato, Emanuela Sisto, Marina Rigano

⁸³ Ricerca effettuata nel settembre 2005.

...è bella perché si scoprono cose sia della nostra età che prima; si può imparare molte più cose

...è un periodo di tempo dei nostri antenati, quando sono vissuti

...è la storia degli Ebrei

...si impara cosa è successo nel passato, si studia la guerra, quello che hanno fatto i nostri bisnonni

È il passato, una cosa che riguarda il passato

...ci dice cosa è successo nel passato

...è una conoscenza e serve per scoprire cose nuove su altri stati e regioni

... conoscere cose nuove della nostra vita, come siamo cresciuti

...è un passare del tempo

...una cosa come ricordo dei nostri bisnonni. Senza bisnonni non c'è nessuna storia. Bisnonno dice "così così..." a suo figlio e così da figlio a figlio

Serve per imparare cosa hanno fatto i nostri antenati

...parla di avvenimenti che sono successi tanti anni fa e che continuano

...una serie di cose, un racconto che è già avvenuto o un racconto fantastico (quello che si legge)

...qualcosa che è avvenuto tanto tempo fa e anche leggende o racconti fantastici

...la storia, quella che è successa, diciamo quella vera è un argomento da imparare per scoprire un po' come sono andate le cose in passato, mentre la storia tipo favola è una cosa per divertire per passare il tempo

La storia serve per come sono andate le cose, è un argomento per parlarne

Eventi importanti che sono stati trascritti nei libri

Le affermazioni di bambini e bambine sono davvero interessanti, ricche, aperte e disponibili per mille altre riflessioni e ragionamenti a partire da quelle. Non c'è qui la possibilità di svolgerli tutti, ma alcuni aspetti vale la pena di segnalarli.

C'è l'ambiguità tra finzione e realtà, tra racconto fantastico e racconto storico in senso stretto, tra verità e invenzione che sta dentro alla parola storia (almeno nella nostra lingua) e in qualche modo ne contraddistingue il significato: *sono delle cose inventate perché non sono delle cose vere. Alcune sono vere; una serie di cose, un racconto che è già avvenuto o un racconto fantastico (quello che si legge); qualcosa che è avvenuto tanto tempo fa e anche leggende o racconti fantastici.*

Una ambiguità che forse è prevalente nella classe prima, quando si cominciano a usare queste parole e a rifletterci su, ma che non scompare del tutto neppure più avanti, alla fine della scuola primaria.

E qualcuno/a si chiede (giustamente): *quale storia?*

C'è il riferimento importante al tempo e alla dimensione temporale: *una volta tantissimo tempo, tanti anni fa, è un periodo di tempo, è il passato, una cosa che riguarda il passato, è un passare del tempo.* Il passato, quindi, come dato prevalente, ma non esclusivo: *parla di avvenimenti che sono successi tanti anni fa e che continuano*, dove compare il riferimento alla continuità e al rapporto con il presente.

Ci sono le riflessioni sul perché della storia e sulla sua utilità: *la storia serve per come sono andate le cose, è un argomento per parlarne; è una conoscenza e serve per scoprire cose nuove su altri stati e regioni; è bella perché si scoprono cose sia della nostra età che prima; si può imparare molte più cose.* Solo uno/a confessa che la storia non mi piace tanto, ma è una voce isolata all'interno di un condiviso gradimento e di una generale approvazione.

E si legge anche che *la storia è per sapere, i bambini credono in certe cose che esistono.* Un'affermazione netta e sicura: per vivere i bambini (solo loro?) hanno bisogno di poter contare sull'esistenza della realtà. Potrebbero, potremmo fare altrimenti?

E c'è poi un'altra dichiarazione interessante: *una cosa come ricordo dei nostri bisnonni. Senza bisnonni non c'è nessuna storia. Bisnonno dice "così così..." a suo figlio e così da figlio a figlio.*

Ci lamentiamo spesso del fatto che oggi stia scomparendo o addirittura non esista più il rapporto tra le generazioni, che la memoria non si tramandi e si perda con la fine delle persone più anziane, che i mezzi di comunicazione di massa - la televisione in primo, luogo - abbiano preso il posto delle narrazioni faccia a faccia. Forse non è proprio così, e compito della scuola può essere anche quello di facilitare, sostenere, prendersi cura di questa fondamentale relazione tra le generazioni di un territorio e di una comunità. E di valorizzare il ruolo dei testimoni del tempo per costruire, anche con il loro aiuto, una nuova consapevolezza della storia per e con le nuove generazioni.

Potremmo quindi dire che dentro alla storia ci sono tante storie, tanti aspetti, temi, dimensioni da considerare e sui quali far crescere il sapere e la coscienza storica dei nostri allievi ma forse più in generale di tutti noi. Pertanto dentro la storia o le storie insegnate, certamente devono trovare spazio la dimensione nazionale e quella europea, ma anche quella mondiale e quella locale. E la scuola dovrebbe essere in grado di considerarli tutti questi aspetti, senza tralasciare nessuno, proprio perché la complessità e l'insieme delle diverse storie, che reciprocamente si integrano e si completano, possono realmente avere un plus valore formativo e conoscitivo.

La scala locale nella conoscenza storica

E veniamo, allora, al secondo gruppo di parole del titolo: scala locale. Che cosa significa?

Immaginiamo un viaggiatore che oggi arrivi a Martellago. Che cosa potrebbe appuntare sul suo taccuino? Che cosa vedrebbe? Intanto è molto probabile che il nostro visitatore se viene da Mestre e non dispone di un'auto propria, giunga con l'autobus ACTV n°20. La stazione ferroviaria più vicina è quella di Maerne, una frazione di Martellago che al tempo del Regno d'Italia napoleonico, era capoluogo aggregato al Dipartimento del Tagliamento, con capitale Treviso. Sceso davanti al Banco di san Marco noterebbe lungo la strada Castellana sia a destra che a sinistra palazzi con negozi. Dirigendosi poi verso la chiesa, vedrebbe a destra in Piazza Vittoria la sede del Municipio. Avvicinandosi, potrebbe leggere sulla facciata in alto MUNICIPIO e al piano terra 2 lapidi marmoree in ricordo dei caduti in guerra.

Sulla sinistra potrebbe notare l'edificio dove ha sede attualmente la scuola elementare "C. Goldoni" e poi la lunga sequenza dei negozi che si affacciano lungo la via: pasticceria, pizzeria, oreficeria, Immobiliare, cartoleria.

Arrivato all'incrocio tra Via Castellana e Via Roma, potrebbe decidere di osservare più da vicino la chiesa di S. Stefano. Il suo sguardo sarebbe colpito dalle mura di cinta di un grande edificio con dei fabbricati adiacenti che si affaccia sulla via Castellana: la villa Grimani Morosini detta Ca' della Nave. Non sarebbe difficile comprendere, al nostro viaggiatore, che gli scopi per i quali oggi quel complesso edilizio è utilizzato (albergo, ristorante, golf club) sono scelte recenti. Ben altri dovevano essere stati i proprietari, la funzione dell'edificio, la stessa estensione delle proprietà e i terreni che facevano capo alla villa, il suo ruolo nella comunità locale e nel territorio circostante. Chiedendo a qualche passante o consultando un pieghevole preso nel locale ufficio turistico, verrebbe a conoscenza della data di costruzione dell'edificio, verso la metà del Cinquecento. Incuriosito potrebbe cercare altre testimonianze di quel periodo; cosa vedrebbe? dove? Il nostro viaggiatore a questo punto potrebbe chiedersi se a Martellago esistono solo tracce del periodo veneziano. Scoprirebbe allora che...

E la sua breve visita potrebbe terminare con una domanda finale: il nome Martellago, da dove salta fuori, cosa vuol dire?

Insomma, la passeggiata del nostro viaggiatore si è trasformata da viaggio nello spazio a viaggio nel tempo. Ed è cosa inevitabile se si vuole capire lo spazio che si abita, che si vive o semplicemente che si attraversa. Perché il territorio è una stratificazione di edifici, strade, vie, monumenti, campi, spazi, in generale di tracce e di segni che oggi vediamo tutti come contemporanei, ma che in realtà appartengono a momenti e periodi diversi. Il territorio è in

sostanza un archivio che custodisce i materiali del tempo che spetta a noi riconoscere, leggere interpretare.

Conoscendo qualche aspetto del passato di Martellago, ci si mette, quindi, in condizione di conoscere temi più generali come le ville, la campagna, l'urbanizzazione, le strade e le vie di comunicazione, il rapporto con la Repubblica di Venezia. Fino ad arrivare alla storia più recente: l'adesione al Regno d'Italia di Vittorio Emanuele II, il fascismo, la lotta di liberazione, il dopoguerra, le vicende della seconda metà del secolo scorso.

La scuola c'entra con tutto questo? La risposta è scontata. Tra i suoi compiti possiamo prevedere anche quello di formare alunni sempre più consapevoli e curiosi di conoscere il territorio che abitano, in cui vivono o in cui si trovano ad essere in un certo momento della loro vita. Perché solo conoscendo un territorio e la sua storia quel territorio diventa un luogo e non semplicemente uno spazio. Diventa un luogo comune e domestico, perché si comprendono le trasformazioni compiute lì dal lavoro della Storia e della Memoria; perché acquista significato e senso nella trama delle relazioni che legano quel luogo e quella storia, locale appunto, alle altre storie a scale diverse (da quella regionale, europea fino alla scala mondiale).

Come la scuola può insegnare le storie a scala locale? In primo luogo promuovendo la capacità di osservazione degli alunni, sviluppando la loro curiosità e competenza a porre domande, questioni, interrogativi sulle strade che utilizzano, sugli edifici che abitano o frequentano, sul territorio che vedono, sui tanti oggetti che compongono il paesaggio, sulle permanenze e sulle trasformazioni che via via lo hanno caratterizzato e costituito. Le domande, ripensate e riformulate in classe con l'aiuto dei docenti, guideranno i percorsi di ricerca storico-didattica sulla scala locale che gli studenti realizzeranno, consultando archivi, analizzando e producendo informazioni dalle fonti, ragionando su immagini, mappe, foto, edifici e tracce del territorio, leggendo e studiando i testi. Chiedendo notizie anche ai genitori e ai nonni e più in generale a tutte quelle persone che sono la memoria ancora viva di un luogo, delle sue vicende, della sua storia. Imparando che ogni storia è connessa ad altre, in un sistema che vede la vicenda più piccola e parziale - come quella di una singola persona o di una piccola comunità o di un piccolo paese - legata e dentro un contesto più ampio e generale.

Le storie a scala locale sono quindi una grande opportunità che la scuola può mettere in campo per:

- far comprendere che il luogo in cui si vive ha anch'esso un passato e una storia;
- far costruire ai suoi studenti la storia;
- far imparare la grammatica e le regole del discorso della storia;
- far conoscere le molteplici tracce del passato presenti nel territorio e imparare ad apprezzarle come patrimonio culturale da conservare e valorizzare;
- far comprendere che la storia a scala locale è un pezzetto di storie più ampie, complesse, articolate.

Una rete per le storie a scala locale

Non mi resta, ora, che occuparmi della prima parola del titolo: rete.

Oggi l'idea di rete è una di quelle importanti. Si afferma a partire dalla consapevolezza che per raggiungere obiettivi particolarmente rilevanti e significativi è necessario mettere insieme le competenze e le risorse di soggetti diversi. Concorrendo ciascun nodo della rete con il suo bagaglio specifico e con la sua particolare sensibilità alla realizzazione degli obiettivi e delle finalità che la rete si prefigge di raggiungere.

Nel 2004 nasce la *Rete delle storie a scala locale* su iniziativa dell'Istituto comprensivo "A. Martini" di Peseggia (VE) coordinato dalla Dirigente Scolastica Mercedes Biasetto (comprensivopeseggia@libero.it) assieme ad un gruppo di docenti, ricercatori e ricercatrici dell'Associazione Clio'92, sezione di Mogliano-Scorzé, composto da Ivo Mattozzi, docente di Didattica della storia presso l'Università di Bologna e presidente dell'Associazione "Clio'92", Ernesto Perillo del direttivo dell'Associazione "Clio'92" e dalle docenti Marialina Bellato, Luisa

Bordin, Miriam Bortolotto, Rosella De Bei, Nais Marcon, Silvia Ramelli, Laura Silvestrini, M. Teresa Vian.

Attualmente alla Rete aderiscono l'I.C. "A. Martini" di Peseggia, l'I.C. "G. Galilei" di Scorzè, l'I.C. "C. Goldoni" di Martellago, l'I.C. di Carbonera (TV) e di Maserada (TV), l'I.C. "G. Ponti" di Trebaseleghe, la D.D. di Mogliano 1° e 2° Circolo e i Comuni di riferimento delle scuole.

Gli obiettivi della Rete, riguardano la:

- a) progettazione e realizzazione di percorsi formativi, attraverso laboratori, per docenti delle scuole del territorio, sulla base di specifiche esigenze formative;
- b) produzione di materiali didattici per le scuole e insieme con le scuole (sia per docenti che per studenti) su temi di storia locale, individuando le necessarie connessioni tra la dimensione locale e quelle di scale spaziali più ampie (da quella distrettuale a quella regionale, nazionale fino alla dimensione europea o mondiale (si pensi ad esempio ad un percorso di ricerca sull'emigrazione storica));
- c) progettazione e realizzazione di laboratori di storia, con allestimento di materiali e strumenti di ricerca storico-didattica a scala locale;
- d) valorizzazione dei beni culturali e delle risorse di storia locale presenti nel territorio (a partire dagli archivi -comunali, parrocchiali, privati - musei e raccolte documentali);
- e) progettazione e costruzione di allestimento di eventi (mostre, esposizioni, siti etc.) che siano occasioni di conoscenza, approfondimento e dibattito sul passato locale, il suo significato, il suo uso, la sua relazione con altre storie;
- f) progettazione e realizzazione di itinerari sulla storia del territorio, che accompagnino e guidino il visitatore alla scoperta delle tracce del passato.

Alla base della Rete c'è un protocollo d'intesa che stabilisce le modalità di organizzazione della Rete, i compiti dei diversi soggetti che la compongono, le procedure di funzionamento. Una struttura snella e leggera che mira a creare sinergie, partecipazione, scambio tra tutti i partecipanti.

Lo scorso anno è stato realizzato il primo corso di aggiornamento e formazione, che ha visto la presenza di 36 insegnanti delle diverse scuole della Rete per l'approfondimento del significato dell'insegnamento della storia e della storia a scala locale nel curriculum. Alle relazioni degli esperti - Ivo Mattozzi, *La formazione storica nella scuola di base nella prospettiva della Riforma, con particolare riferimento alla scala locale*; Danilo Gasparini, *Alla ricerca dei paesaggi perduti*; Marco Pasa, *Acque, terra, uomini* - si sono intrecciati i laboratori condotti dai docenti tutor del gruppo di coordinamento della Rete per l'analisi e la discussione di concrete esperienze didattiche di storia a scala locale.

L'attività della Rete continua quest'anno con il secondo corso di aggiornamento centrato sulla progettazione di percorsi didattici con riferimento ai territori delle diverse scuole e la loro sperimentazione in classe. I temi di ricerca storica riguardano le ville (per le scuole di Carbonera, Maserada, Martellago), le strade (per le scuole di Mogliano, Scorzè e Trebaseleghe), le vie d'acqua (per la scuola di Peseggia).

Al corso di aggiornamento di quest'anno, iniziato il mese di ottobre, si sono iscritti fino ad ora 53 insegnanti delle diverse scuole partecipanti.

Ma la Rete non si rivolge solo alle scuole e l'importanza della storia locale non riguarda solo i giovani.

La città accogliente, responsabile, sostenibile ha bisogno di cittadini sensibili, partecipi, pensanti. E consapevoli del fatto che il territorio che abitano è il risultato di stratificazioni complesse di eventi, permanenze e trasformazioni; di molteplici contatti, scambi incontri e scontri; di identità che si costruiscono e che si modificano nel tempo.

Nell'art. 16 della Carta delle Città Educative si afferma che "La trasformazione e la crescita di una città dovranno essere presiedute da un rapporto armonico tra le nuove esigenze e la

conservazione di costruzioni e segni visibili che costituiscono dei chiari punti di riferimento del suo passato e della sua esistenza.”

La cultura storica, anche del luogo in cui si vive, è parte integrante quindi del diritto alla cittadinanza attiva di tutti gli abitanti e obiettivo qualificante la città educativa.

La finalità della Rete è dunque anche quella di promuovere e valorizzare il patrimonio e i beni culturali, con particolare riferimento a quelli che sono traccia e testimonianza preziosa della storia delle generazioni passate, e che costituiscono una dimensione fondamentale della vita di ogni comunità. Una prima concreta esperienza in tal senso è la ricerca storica sul Capitello sito nella frazione di Consiglio di Casale sul Sile affidata dal quel Comune al gruppo di lavoro della Rete.

In uno dei suoi libri più raffinati e rarefatti, Italo Calvino raccoglie le immaginarie relazioni di viaggio che Marco Polo fa a Kublai Kan, imperatore dei Tartari. Ecco come Marco parla della città di Zaira.⁸⁴

Inutilmente, magnanimo Kublai, tenterò di descriverti la città di Zaira dagli alti bastioni. Potrei dirti di quanti gradini sono le vie fatte a scale, di che sesto gli archi dei porticati, di quali lamine di zinco sono ricoperti i tetti, ma so già che sarebbe come non dirti nulla. Non di questo è fatta la città, ma di relazioni tra le misure del suo spazio e gli avvenimenti del suo passato. (...)

Una descrizione di Zaira quale è oggi dovrebbe contenere tutto il passato di Zaira. Ma la città non dice il suo passato, lo contiene come le linee di una mano, scritto negli spigoli delle vie, nelle griglie delle finestre, negli scorrimano delle scale, nelle antenne dei parafulmini, nelle aste delle bandiere, ogni segmento rigato a sua volta di graffi, seghettature, intagli, svirgole.

Spetta a noi imparare e insegnare a leggere le nostre città, i nostri paesi, i nostri paesaggi, i nostri territori e renderli per ciò stesso meno invisibili.

VALUTARE NELLA DIDATTICA DEI TEMI E PROBLEMI IN STORIA

di Ernesto Perillo

*stamattina... interrogazione di storia...
uno schifo...!ho detto tre parole in croce...!va beh, ormai è andata così...*

ME STESSA!
<http://blog.virgilio.it/19anna89>

Questo scritto prende le mosse dall'intervento tenuto alla scuola estiva di Arcevia nel giugno del 2005 in occasione del IX Corso di aggiornamento sul curriculum delle operazioni cognitive e delle conoscenze significative, organizzato da Clio' 92 e dall'Istituto Comprensivo di Arcevia.

Segue il filo del ragionamento sviluppato in quell'occasione con qualche tradimento e ulteriore pensiero.

Prima di affrontare il tema (valutare in storia per problemi e modelli di spiegazione), presento alcune riflessioni introduttive sulla valutazione, il concetto di problema e spiegazione in storia, le implicazioni didattiche che da ciò possono derivare. Metto in scena un percorso didattico sulla rivoluzione agricola come esempio sul quale costruire prove di verifica.

⁸⁴ I. Calvino, *Le città invisibili*, Einaudi, Torino, 1972, p.11.

Non concludo il mio discorso con alcune osservazioni e qualche domanda. Per continuare a pensare.

La valutazione dentro ad un sistema

È opportuno credo ricordare da subito che la valutazione non si può disgiungere dalle modalità della mediazione didattica, dall'idea di studente, dall'idea che ha il docente della disciplina in questione. L'insieme costituisce un sistema, il sistema dell'insegnamento-apprendimento.

Che cosa significa ciò in concreto?

Leggiamo questo breve testo. E' il protocollo di un'interazione in classe.⁸⁵

L'agorà

1. Celeste: *(legge il titolo) l'agorà*
2. Ins: *eh, allora, chi si ricorda cos'è l'agorà? (pausa) Fabio?*
3. Fabio: *è una piazza in cui ...*
4. Ins: *la piazza di che cosa?*
5. Fabio: *eh della città, in cui i cittadini facevano, parlavano dei... come si dice...*
6. Ins: *dei problemi*
7. Fabio: *della città*
8. Ins: *della città, insomma della loro vita, e di che cosa stiamo parlando?*
9. Fabio: *di Atene*
10. Ins: *di Atene, ma anche?*
11. Fabio: *di Sparta*
12. Ins: *di tutte le altre città greche, vabbé, vai*
(Celeste riprende a leggere)

La stessa classe, pochi minuti dopo, è impegnata in una interazione che ripropone lo stesso formato:

Demos e crazia

1. Ins: *Come era organizzata la vita a Sparta?*
2. Fabio: *no perché a Sparta c'era un governo che comandavano i più forti*
3. Ins: *e come si chiama?*
4. Fabio: *oligarchia*
5. Ins: *oligarchia. E invece ad Atene che governo c'era? Chi se lo ricorda?*
6. Fabio: *c'era il governo del popolo*
7. Ins: *e, Sara, come si dice? Democrazia; infatti questa parola da che cosa è formata?*
8. Coro: *demos e crazia*
9. Ins: *e cosa significa?*
10. Coro: *governo del popolo*
11. Ins: *va bene. Quindi a Sparta c'è una oligarchia, ripetiamo, e ad Atene la democrazia*

Così commenta H. Giradet la sequenza:

Questa è una modalità tipica dell'impostazione tradizionale. Tutti quanti la conosciamo. Vediamo com'è organizzata l'interazione: l'insegnante è quella che dà la parola, è quella che pone le domande, è quella che decide se la risposta è stata corretta o non è stata corretta, quindi in qualche modo garantisce della correttezza delle risposte che vengono fornite; non permette, perlomeno in questa parte, nessuna forma di interazione tra gli studenti. Ogni

⁸⁵ In http://www.bibliolab.it/labstoria_teoria/gilardet/gilardet2.htm

studente parla e si rivolge all'insegnante, non c'è scambio tra gli studenti. Ma in realtà il bambino che parla in quel momento parla a nome di tutta la classe; è come se fosse il rappresentante, la voce della classe. Quando l'insegnante si rivolge a un'unica bambina, Sara, forse è perché era distratta e deve richiamarne l'attenzione in questa situazione. Questa è una forma classica e, dal punto di vista cognitivo, piuttosto povera; insegna in qualche modo una strategia: si tratta di ricordare delle parole, di spiegarne il significato e poi di ripetere. E c'è anche il coro, che ha questa funzione di ripetizione. La cosa interessante da notare è che c'è una somiglianza impressionante fra questo modo di condurre l'interazione in classe e il manuale.

Quale idea di storia, di apprendimento, di insegnamento, di mediazione didattica, di valutazione si può rintracciare dietro a questo esempio? La risposta non mi sembra difficile. Siamo dentro ad un sistema, con la sua coerenza, la sua logica, i suoi strumenti, i suoi ruoli e la sua ritualità.

Lo potremmo definire il sistema della solita storia.

Se vogliamo ragionare sulla valutazione, dobbiamo partire da qui e sapere che una diversa valutazione implica un diverso modo di fare storia in classe. E più, in generale, un diverso modo di fare scuola e formazione.

La storia come problema

Se tutta la verità stesse qui, la storia non sarebbe molto interessante: ci direbbe quello che è accaduto, was eigentlich geschehen ist; racconto di un intrigo, oggetto di memoria, si limiterebbe a criticare e a far parlare il contenuto dei documenti; per far questo, le basterebbe guardarli con gli stessi occhi con cui si guarda la vita quotidiana; la si leggerebbe come si legge un romanzo, eccezion fatta per qualche dettaglio di ordine scientifico (un po' di economia, di metallurgia per capire il trionfo della spada di ferro, di navigazione per i viaggi di Colombo) per cui si affiderebbe agli specialisti competenti... Ma non è così: sebbene non sia scientifica, nondimeno la storia è un'attività molto elaborata, che non si improvvisa.

Con queste parole P. Veyne⁸⁶ introduce il suo ragionamento sulla storia concettualizzante. E più avanti, con riferimento ai progressi della storia negli ultimi tre quarti di secolo afferma: *questi progressi non consistono nella scoperta dei meccanismi e di cause motrici che spiegherebbero la storia (e con buoni motivi), ma nella spiegazione, nella concettualizzazione del non événementiel.*

Una storia, quindi che non è solo racconto e ricostruzione ma concettualizzazione, problematizzazione e spiegazione del passato.

Nell'ipotesi curricolare ipotizzata dall'Associazione Clio '92 si assegna al segmento terminale degli studi il compito di insegnare e imparare la storia per temi e problemi.⁸⁷ Si entra in questo modo più da vicino nell'officina dello storico attraverso la costruzione di competenze più alte e complesse: dalla ricostruzione alla problematizzazione dei fatti e dei processi storici ricostruiti, alla critica delle rappresentazioni del passato, al confronto dei diversi modelli di spiegazione, alla consapevolezza degli usi pubblici della storia.

Ma cosa significa problema in storia. Ecco la risposta di Ivo Mattozzi:

"Per problema s'intende una proposizione che, a partire da elementi fattuali, da caratteristiche e proprietà, da nessi accettati come dati di base, muove alla ricerca di elementi

⁸⁶ P. Veyne, *La storia concettualizzante*, in J. Le Goff, P. Nora (a cura di), *Fare storia. Temi e metodi della nuova storiografia*, Torino, Einaudi, 1981, p. 30.

⁸⁷ Il che non significa, naturalmente, che non si possa ragionare per problemi e modelli di spiegazioni anche nella scuola di base: qui con altre valenze, spazi, attenzioni essendo altre le finalità e gli obiettivi della storia insegnata.

fattuali e di nessi ignoti. La problematizzazione è l'attività conoscitiva tesa all'individuazione di elementi fattuali, di caratteristiche, di proprietà e di nessi dei fatti come valida base per scoprire inferenzialmente elementi non emersi nella ricerca e che devono essere dimostrati mediante prove argomentate. (...)”

Piuttosto che l'uso in senso lato di “problema”, qui interessa la problematizzazione come condizione necessaria, preludio e motore delle operazioni volte alla ricerca di nessi capaci di dare ragione del verificarsi di certi fatti, cioè dirette alla ricerca della spiegazione. In tale ricerca lo storico perviene a soluzioni alle quali sa che sono possibili alternative, sicché il carattere problematico non sta solo nella domanda, ma soprattutto nella indecidibilità tra le soluzioni alternative probabili. (...)

Il carattere principale del problema è, dunque, che esso non viene eliminato o distrutto dalla soluzione che gli viene data da uno storico. Infatti, altri storici possono impostare diversamente il problema e dare soluzioni differenti. Il problema, quindi, è la dichiarazione di una situazione cognitiva che include la possibilità di risposte alternative alla domanda di conoscenza di elementi fattuali e di nessi su cui le fonti non permettono di produrre informazioni.”⁸⁸

Si possono evidenziare tre aspetti legati alla definizione di problema:

- il rapporto tra dati e nessi inferenziali;
- il rapporto tra problematizzazione e modelli di spiegazione;
- il carattere ipotetico, provvisorio, non concluso delle risposte ai problemi posti.

Con riferimento alle diverse tappe del lavoro di appropriazione del passato a partire dal presente, T. Todorov distingue tre momenti:

- *La sistemazione dei fatti.* E' la base su cui poggiano tutte le costruzioni ulteriori. Si tratta di individuare, selezionare, gerarchizzare i fatti. E' la fase della costituzione degli archivi.
- *La costruzione di senso.* È la fase della scrittura della storia in senso stretto. Si tratta di dare significato ai fatti stabiliti, di metterli in relazione, di riconoscere cause ed effetti, di stabilire somiglianze, gradazioni, opposizioni.
- *La messa a servizio.* Dopo essere stato riconosciuto e interpretato, il passato sarà ora utilizzato. Ciò è del tutto evidente quando si tratta dell'uso pubblico della storia. Ma, sostiene Todorov, “il lavoro storico non consiste mai esclusivamente nello stabilire dei fatti. (...). La scienza non si confonde con la politica; ma nondimeno la scienza umana ha delle finalità politiche”.

Ricordando che nella pratica i tre stadi si mescolano e si intrecciano, qui interessa mettere in luce alcune delle differenze che si possono rintracciare tra i diversi approcci e discorsi sul passato.

Tab. 1

	<i>la sistemazione dei fatti</i>	<i>la costruzione di senso</i>	<i>la messa a servizio</i>
<i>scopo</i>	corrispondenza tra discorso (presente) e fatti (passato)	cogliere il significato dei fatti ricostruiti	il riferimento al presente, riferimento ai valori

⁸⁸ In I. Mattozzi, G. Di Tonto (a cura di) *Insegnare storia*. Corso di aggiornamento ipermediale per insegnanti di storia prodotto dal Dipartimento di discipline storiche per il Ministero della Pubblica Istruzione, Roma-Bologna, 2000.

<i>tipo di asserzione</i>	verità di adeguamento	verità di svelamento	discorso retorico
<i>caratteristiche della asserzione</i>	tendenzialmente definitiva	suscettibile di cambiamento	tendenzialmente definitiva?
<i>criterio di "verità"</i>	referenziale	intersoggettivo	Intersoggettivo ma presentato come referenziale?

Quella che Todorov chiama verità di svelamento è connessa al significato e al senso di un avvenimento: mentre la sistemazione dei fatti può essere definitiva e sostanzialmente condivisa (almeno fino alla disponibilità di nuove tracce e fonti), il significato è suscettibile di cambiamento. Una constatazione di fatto o è vera o è falsa. Un' interpretazione dei fatti non può essere vera o falsa, ma più o meno convincente, adeguata, persuasiva. E ciò vale naturalmente per l'uso (o l'abuso) del passato nel presente.

Viene in mente il celebre incipit di A. Momigliano "Possiamo iniziare con una buona notizia: in quest'anno di grazia 1959 è ancora possibile considerare verità storica il fatto che l'Impero romano declinò e cadde. Nessuno, a tutt'oggi, è disposto a negare la scomparsa dell'Impero romano. Ma qui comincia il disaccordo degli storici: quando si domanda perché l'impero romano sia caduto, si ottiene una sconcertante varietà di risposte."⁸⁹ Segue, poi, la presentazione di una serie di ipotesi che vanno dal collocare il tramonto dell'Impero romano al momento della conversione di Costantino (312) fino a chi vorrebbe spostare la data al 1806, anno in cui Napoleone I obbligò l'imperatore Francesco II a firmare l'atto che segnava la fine del Sacro Romano Impero, passando per tutte le soluzioni intermedie.

Queste considerazioni possono essere utili per la storia insegnata? Io credo di sì.

Con la problematizzazione, i modelli di spiegazione, le tipologie discorsive ci spostiamo su altri terreni del discorso storico. Problematizzazione e spiegazione sono operazioni legate alla costruzione di senso, all'intelligenza del passato come necessità di trascendere la dimensione puramente fattuale: "la storia come ogni scienza, deve dunque generalizzare e spiegare".⁹⁰

Averne consapevolezza epistemologica e padronanza operativa consente al docente di costruire ambienti di apprendimento più efficaci e stimolanti. Con conseguenze positive per quel riguarda le modalità di verifica e di valutazione.

Lo vedremo nei paragrafi successivi, a partire da un esempio di possibile percorso su un problema storico.

Problematizzazione e spiegazione nella didattica

Come possiamo costruire moduli didattici centrati sulla problematizzazione?

C'è da dire, per prima cosa, che non esiste un solo modo per far questo, una sequenza tipo che sia un paradigma di riferimento.

Ecco alcune possibili scalette di lavoro:

1. *motivazione e preconcoscenze + tematizzazione + analisi dello stato dei cose iniziale + analisi dello stato di cose finale + comparazione e scoperta di mutamenti e permanenze + problematizzazione + ricostruzione del processo + analisi modello di spiegazione + riflessione sul presente.*

⁸⁹ in A. Momigliano (a cura di), *Il conflitto tra paganesimo e cristianesimo nel IV secolo*, Torino, Einaudi, 1968, p.5

⁹⁰ in J. Le Goff, *Storia e memoria*, Torino, Einaudi, 1982, p. 27.

Un esempio della sequenza 1 potrebbe essere il processo di trasformazione dall'impero romano all'impero carolingio, sequenza nella quale il focus non è il processo ma la questione della fine del mondo antico e della transizione al mondo medievale.

Ma altre mosse sono possibili, per confrontare modelli di spiegazione (parzialmente) diversi con riferimento allo stesso problema.

Ad esempio, sulla violenza nazista contro gli ebrei, il confronto tra la tesi di Daniel J. Goldhagen - i tedeschi comuni erano pronti, senza esitazione, a divenire *volonterosi carnefici* degli ebrei, attribuendo l'efferata "caccia agli ebrei" unicamente all'"antisemitismo eliminazionista" di tutti o quasi i tedeschi - e la tesi di Christopher R. Browning che rifiuta l'ipotesi che tutta la società tedesca condividesse il medesimo odio di Hitler nei confronti degli ebrei. Mediante una ricca raccolta di testimonianze (i 125 interrogatori del processo contro i membri del Battaglione 101 autori materiali di una serie di eccidi in Polonia,) mostra come dei riservisti di polizia, in genere di mezza età, non iscritti alla Nsdap e provenienti dalle classi meno abbienti, si siano trasformati in efficienti carnefici. Secondo Browning i motivi che hanno dettato il loro comportamento vanno ricercati nelle ragioni di carriera, nell'obbedienza all'autorità, nel conformismo di gruppo, nell'introduzione di una pervasiva cultura della violenza. Gli uomini del Battaglione 101 furono *uomini comuni*, che ebbero la possibilità di scegliere e si comportarono in modi differenti, dalla partecipazione entusiasta, alla acquiescenza, fino alla sottrazione.

Oppure, partire dalla constatazione dell'egemonia dell'Occidente, problematizzare su come perché e quando si instaura tale egemonia e confrontare i modelli di spiegazioni elaborati dagli storici, da F. Braudel fino alle tesi di Landes, Frank, Wong, Pomeranz. Per una rassegna su questo tema cfr. T. Detti, *Economie, imperi, mondi: percorsi di una storia globale*, reperibile sul sito www.comune.modena.it/lastoriaditutti/relazioni.html

La sequenza didattica potrebbe essere allora:

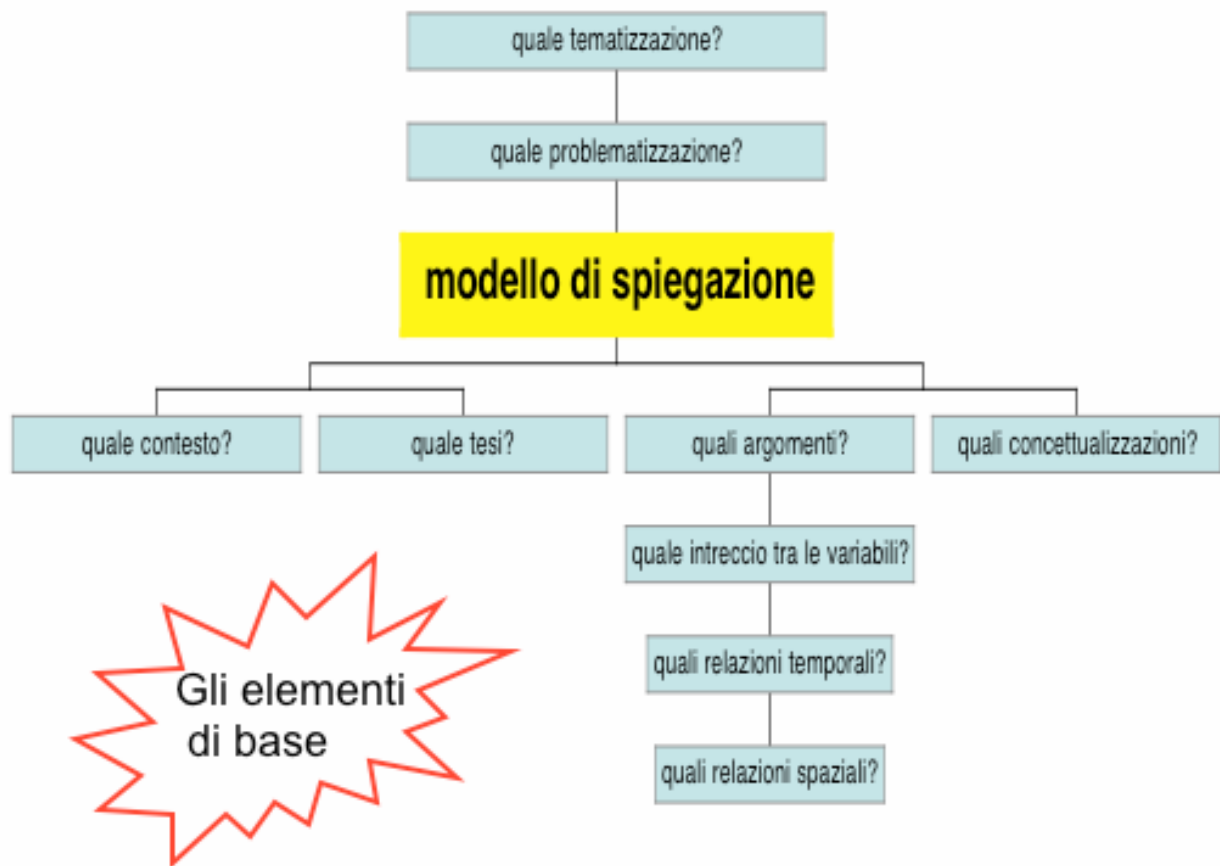
2. *motivazione e preconcoscenze + tematizzazione + analisi dello stato delle cose iniziale + analisi dello stato di cose finale + comparazione e scoperta di mutamenti e permanenze + problematizzazione + ricostruzione del processo + analisi modelli di spiegazione + confronto modelli di spiegazione riflessione sul presente*

Se problematizzare e costruire modelli di spiegazioni sono operazioni importanti e qualificate dell'attività conoscitiva dello storico, quali ne sono gli elementi costitutivi e caratterizzanti?

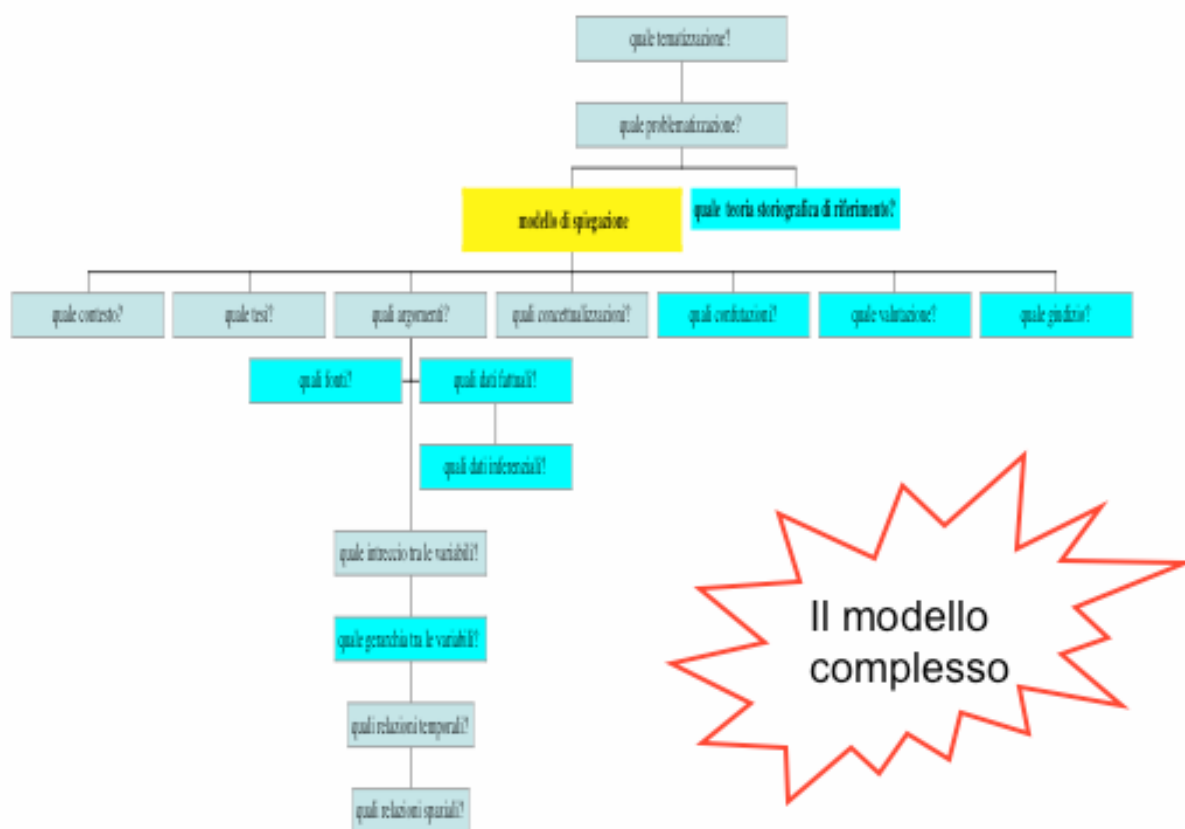
Un primo elenco si può ricavare dagli schemi seguenti che cercano anche di distinguere tra elementi di base, in qualche modo inevitabili e iniziali, e modelli più ricchi e complessi.

La loro utilità per la verifica e la valutazione sta nel fornire una lista possibile di "oggetti" sui quali costruire conoscenze e competenze degli studenti (con riferimento alla problematizzazione e alla spiegazione) e poi quindi verificarne anche la padronanza.

Valutare: la storia come problema



Valutare: la storia come problema



Uno studio di caso: la rivoluzione agricola

Proviamo ad utilizzare le cose fin qui dette con riferimento ad un problema storiografico definito.

L'esempio che ho scelto è quello della rivoluzione agricola e del suo significato in relazione al successivo sviluppo della storia dell'umanità.

Utilizzo come testo di riferimento Armi, acciaio e malattie, il saggio di J. Diamond pubblicato dall'editore Einaudi nel 1998.

La domanda di Yali⁹¹ è quella da cui prende le mosse tutta l'argomentazione di Diamond.

«Due secoli fa, tutti i guineiani vivevano ancora nell'Età della Pietra, cioè usavano attrezzi di pietra simili a quelli che in Europa furono soppiantati dagli utensili di metallo migliaia di anni fa, e abitavano in villaggi autonomi senza alcuna struttura politica organizzata. I bianchi erano arrivati, avevano imposto un governo centrale, e avevano portato beni materiali il cui valore era apparso subito evidente ai guineiani medesimi: asce di acciaio, fiammiferi, medicine, vestiti, bibite, ombrelli... Tutto ciò veniva chiamato dai locali col termine collettivo di "cargo".

Molti coloni bianchi disprezzavano i "primitivi" guineani, senza mezzi termini; anche il più sciocco tra i "padroni bianchi" (chiamati così ancora nel 1972) godeva di uno standard di vita assai più alto di un politico locale importante e intelligente come Yali. Eppure, io e lui sapevamo benissimo che, in media, i locali erano abili e capaci almeno quanto i colonizzatori; fatto questo

⁹¹ Yali è un guineano «un uomo carismatico, e pieno di energia, dal fascino quasi ipnotico, che tuttavia non era mai uscito dalla Nuova Guinea e la cui istruzione si era fermata alle scuole superiori, ma che aveva una curiosità insaziabile».

su cui doveva aver rimuginato a lungo, quando mi chiese, fissandomi con due occhi penetranti: «Come mai voi bianchi avete tutto questo cargo e lo portate qui in Nuova Guinea, mentre noi neri ne abbiamo così poco?»

Era una domanda semplice... eppure la semplice domanda di Yali non ha una risposta abbastanza semplice. Io, allora, non seppi cosa dire. Gli storici nemmeno, visto che sono in grande disaccordo e i più ignorano del tutto la domanda. Negli ultimi anni ho studiato a fondo alcuni aspetti dell'evoluzione dell'uomo, della sua storia e del suo linguaggio; ora, venticinque anni dopo, in questo libro, posso cercare di rispondere a Yali».

Diamond riformula la domanda di Yali e costruisce la sua risposta abbracciando un lunghissimo arco di tempo, chiedendosi dapprima perché furono gli europei (e non altri popoli) a colonizzare il mondo (siamo nel 1500) e poi da dove veniva il vantaggio della civiltà europea (un altro salto indietro di 13.000 anni).

Nella manualistica corrente la rivoluzione agricola è segnalata come evento periodizzante, come una grande trasformazione sulla quale si innestano altri importanti cambiamenti: crescita demografica, specializzazione e divisione del lavoro, nascita del villaggio, stratificazione sociale.

Di solito sono assenti la dimensione mondiale e il rapporto con il presente.

La localizzazione sul planisfero dei focolai della domesticazione di piante e animali fa scattare immediatamente una serie di domande: dove? perché in quei luoghi e non altrove? in quali tempi? con quale velocità e direzione di diffusione nel resto del mondo? con quali conseguenze nei diversi spazi?

Mettere in relazione la rivoluzione agricola con il presente vuol dire, inoltre, adottare la scala temporale lunga e cercare di indagare la catena di relazioni e conseguenze che dalla rivoluzione agricola giungono fino ad oggi. Diamond assume entrambe queste dimensioni: il suo testo parte dalla domanda forte sulle disuguaglianze del mondo attuale (la domanda di Yali), rilegge la storia dell'umanità, scegliendo due momenti decisivi della vicenda umana fino alla rivoluzione agricola e alla ecumene iniziale.

Mi sembra una buona possibilità anche sul piano didattico.

Ipotizzo l'indice di un percorso centrato sulla problematizzazione e sulla spiegazione con gli studenti, a partire da Diamond.

Fig. 1



La verifica e la valutazione: alcune premesse

Veniamo, dunque, alle questioni connesse alla valutazione.

Ho finora cercato di ragionare attorno a questi punti:

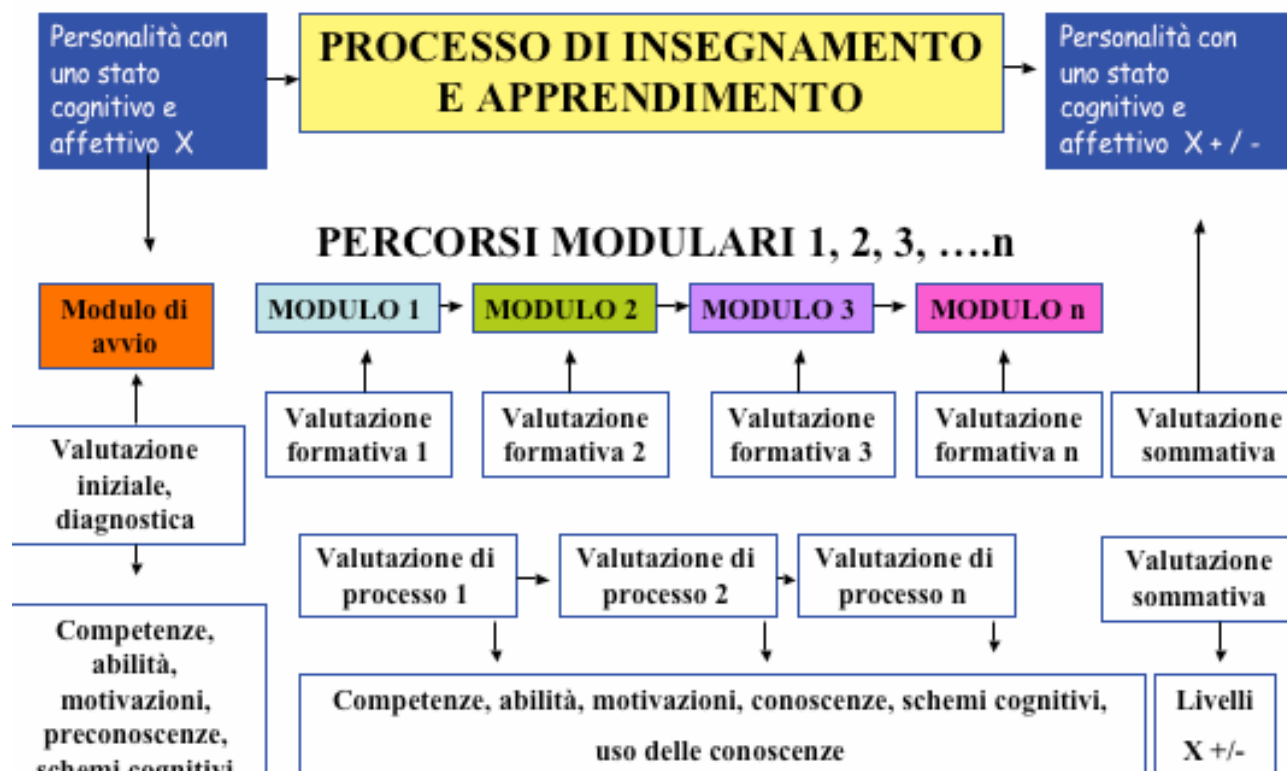
- significato di problematizzazione e spiegazione in storia;
- individuazione degli elementi costitutivi di problematizzazione e spiegazione;
- progettazione di un possibile percorso didattico a partire da un testo storiografico: la rivoluzione agricola.

Prima di vedere più da vicino quali sono le possibili verifiche di apprendimenti di problemi e spiegazioni in storia, sono da richiamare brevemente alcuni presupposti relativi alla valutazione. Gli schemi seguenti, puntualizzano:

- il carattere processuale della valutazione, che accompagna, sorregge e guida l'apprendimento e l'insegnamento (Fig. 2);
- il carattere indiziario delle informazioni che le prove e i materiali di verifica ci danno circa l'apprendimento e l'insegnamento; la pluralità di strumenti formali e informali per la produzione di informazioni sui processi messi in atto (Fig. 3);
- i diversi "oggetti" che possiamo osservare e valutare: conoscenze, competenze, abilità e aspetti metacognitivi (Fig. 4).

Fig.2

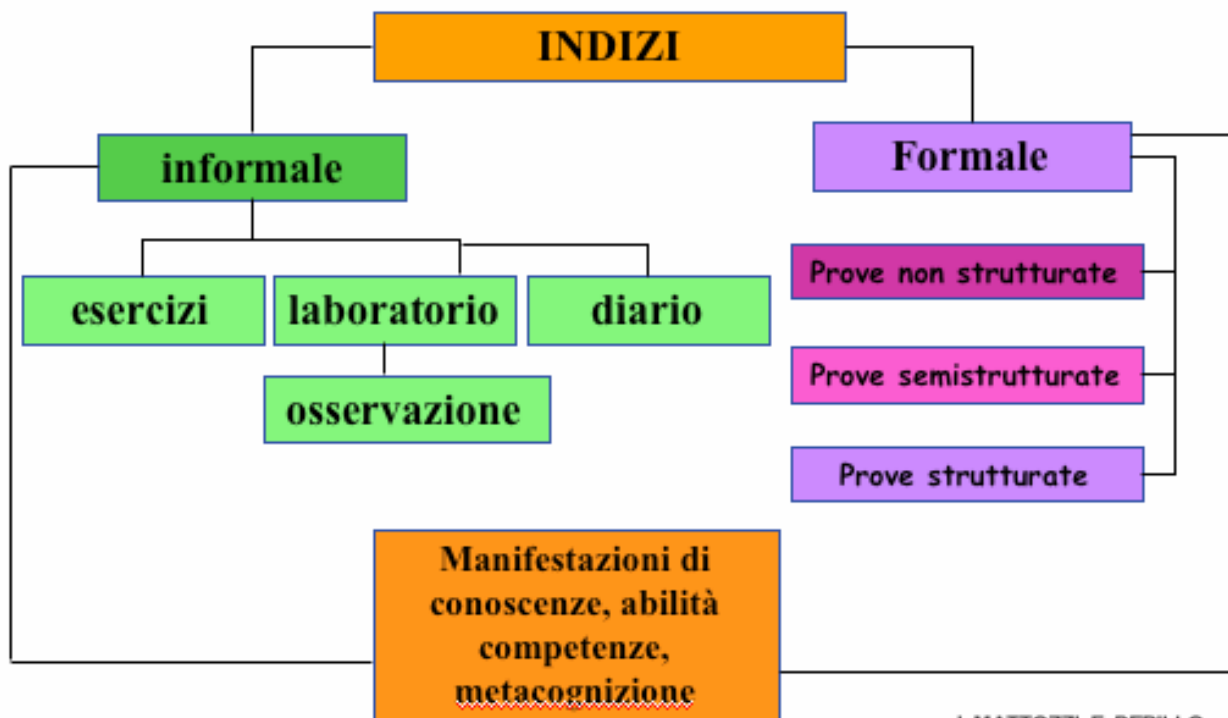
Topologia e tempografia della valutazione



I. MATTOZZI, E. PERILLO

Fig 3

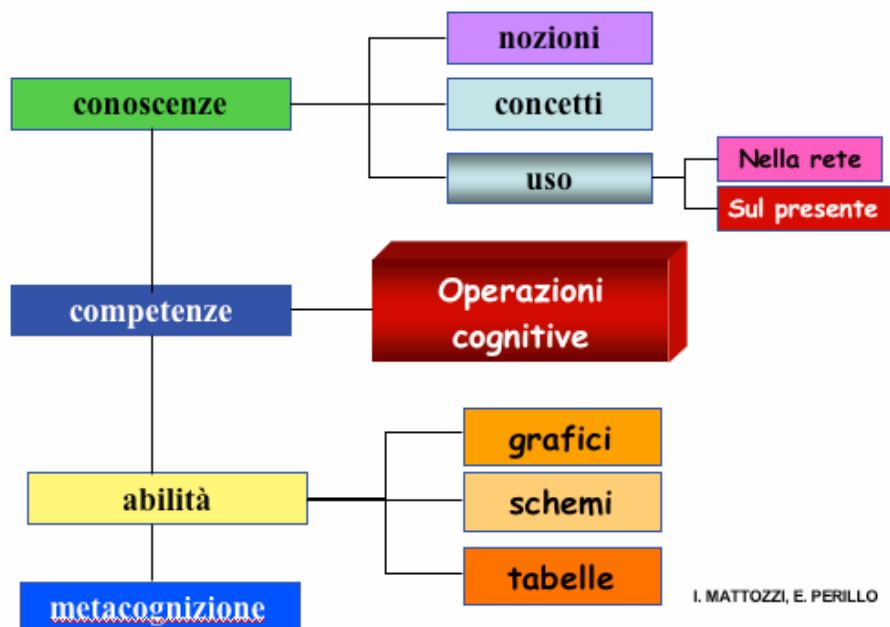
Strumenti di produzione delle informazioni per la valutazione



I. MATTOZZI, E. PERILLO

Fig. 4

Gli oggetti del controllo e della valutazione



Con riferimento alle due operazioni che qui ci interessano in modo precipuo - problematizzazione e spiegazione - ho provato ad individuare (Tab. 2 e 3)⁹² una prima rosa di obiettivi possibili, classificandoli nelle seguenti categorie: capacità operatorie, abilità operative, conoscenze, produzione testuale, competenze metodologiche, competenze metacognitive, competenze all'uso della storia.

Tab.2 - Problematizzazione: obiettivi formativi

Capacità operatorie	Abilità operative	Conoscenze	Produzione testuale	Competenze metodologiche:	Competenze metacognitive	Competenze all'uso della storia
Riconoscere in un testo il problema sia implicito che esplicito	Sottolineare il problema esplicitato. Evidenziare gli elementi grammaticali o sintattici per l'identificazione del problema implicito	Con riferimento ai temi del passato studiato, conoscere le problematizzazioni storiche significative	Formulare in termini espliciti il problema implicito in un testo	Conoscere che la problematizzazione è una fase della costruzione storica	Comprendere che la costruzione della conoscenza storica prende avvio, motivazione e senso dalla problematizzazione circa un fatto	Comprendere che nell'analisi di un fatto è necessario esplicitare e definire con correttezza i termini del problema
Problematizzare un fatto storico a partire dall'analisi di mutamenti e permanenze		Attribuire le problematizzazioni studiate alle scuole storiografiche di riferimento	Produrre ipotesi di problematizzazione a partire dall'analisi di un mutamento/permanenza	Conoscere che gli storici possono formulare rispetto allo stesso fatto storico, diverse problematizzazioni		Confrontare e criticare problematizzazioni storiche diverse con riferimento allo stesso fatto
Problematizzare un fatto storico a partire dall'analisi di una situazione data			Produrre ipotesi di problematizzazione a partire dall'analisi di una situazione data	Comprendere che la problematizzazione non presuppone una risposta univoca		Comprendere il significato/rilevanza della problematizzazione storica in riferimento al presente
Cogliere le relazioni esistenti tra il problema e le informazioni o i dati pertinenti	Costruire uno schema che metta in relazione il problema evidenziato con le informazioni pertinenti il mutamento		Trasferire in un testo discorsivo lo schema grafico di relazione tra problema e mutamenti	Comprendere che il carattere problematico della ricerca storica non sta solo nella domanda ma soprattutto nella indecidibilità tra le soluzioni alternative probabili.		Criticare l'uso di una problematizzazione storica con riferimento al presente
Cogliere le relazioni esistenti tra il problema e il tema e il contesto di riferimento	Costruire uno schema che metta in relazione il problema evidenziato il tema e il contesto di riferimento					
Individuare le concettualizzazioni connesse alla formulazione del problema storiografico						
Comprendere il significato/rilevanza della problematizzazione storica in riferimento al presente						
Confrontare problematizzazioni storiche diverse con riferimento allo stesso fatto						

⁹² Le tabelle riprendono elaborazioni precedenti proposte in ambito Clio.

Tab. 3 - Spiegazione: obiettivi formativi

Capacità operatorie	Abilità operative	Conoscenze	Produzione testuale	Competenze metodologiche	Competenze metacognitive	Competenze all'uso della storia
Riconoscere gli elementi (semplici e complessi) di spiegazione presenti in un testo	Sottolineare in un testo i termini che indicano la spiegazione di un fatto o di un processo	Con riferimento ai temi del passato studiato, conoscere i modelli storiografici di spiegazione significativi	Scrivere in un testo argomentativo la spiegazione di un fatto storico	Conoscere che la spiegazione è la fase conclusiva della costruzione storica	Consapevolezza che nella costruzione della conoscenza storica la spiegazione è la finalità della ricerca	Nell'analisi di un fatto è necessario esplicitare e definire un'ipotesi di spiegazione del problema esaminato
Riconoscere le relazioni inferite tra i termini		Attribuire i modelli studiati alle scuole storiografiche di riferimento				
Riconoscere le diverse modalità di costruire una spiegazione storica: da quella narrativa a quella argomentativa	Costruire grafici temporali per evidenziare le relazioni		"Tradurre" in un testo argomentativo la spiegazione contenuta in una narrazione	Conoscere che gli storici possono costruire, dello stesso fatto storico, modelli diversi di spiegazione	Prendere atto che esistono diversi possibili modelli di spiegazione di uno stesso fatto storico	
Gerarchizzare gli elementi esplicativi in un testo o schema di spiegazione	Costruire un grafico che visualizzi le relazioni esplicative		Trasferire un grafico in un testo argomentativo	Comprendere il carattere non conclusivo e mai definitivo dei modelli di spiegazione costruiti dagli storici		
Formulare ipotesi pertinenti di spiegazione						
Cogliere le relazioni esistenti tra il modello di spiegazione il tema e il contesto di riferimento	Costruire uno schema che metta in relazione il modello di spiegazione, il tema e il contesto di riferimento					
Individuare le concettualizzazioni connesse al modello di spiegazione						
Comprendere il significato/rilevanza della spiegazione storica in riferimento al presente						
Confrontare modelli di spiegazione diversi con riferimento allo stesso fatto						
Distinguere e tra spiegazione, valutazione e giudizio						
Distinguere tra discorso apodittico e argomentazione storica						

La verifica e la valutazione dell' apprendimento (problemi e spiegazioni) sulla rivoluzione agricola

Focalizzo la mia attenzione su alcuni possibili "oggetti" del processo di apprendimento/insegnamento specificatamente legati al tema di cui ci stiamo occupando: problema e spiegazione nella storia insegnata.

Tra gli altri, questi mi sembrano gli aspetti su cui conviene provare a costruire strumenti e ambienti per la verifica (qui riferita al momento finale e sommativo):

- Il transfer
- La comparazione
- La negoziazione
- La metacognizione

Segue una piccola antologia di esempi di possibili prove di verifica.

a. La spiegazione: modello e apparato iconografico coerente

La consegna (Fig. 5 e 6) riprende modalità usuali, con alcune varianti legate alla richiesta di associare le tracce del passato coerenti con lo schema da completare e da scegliere tra diverse possibilità.

Fig. 5

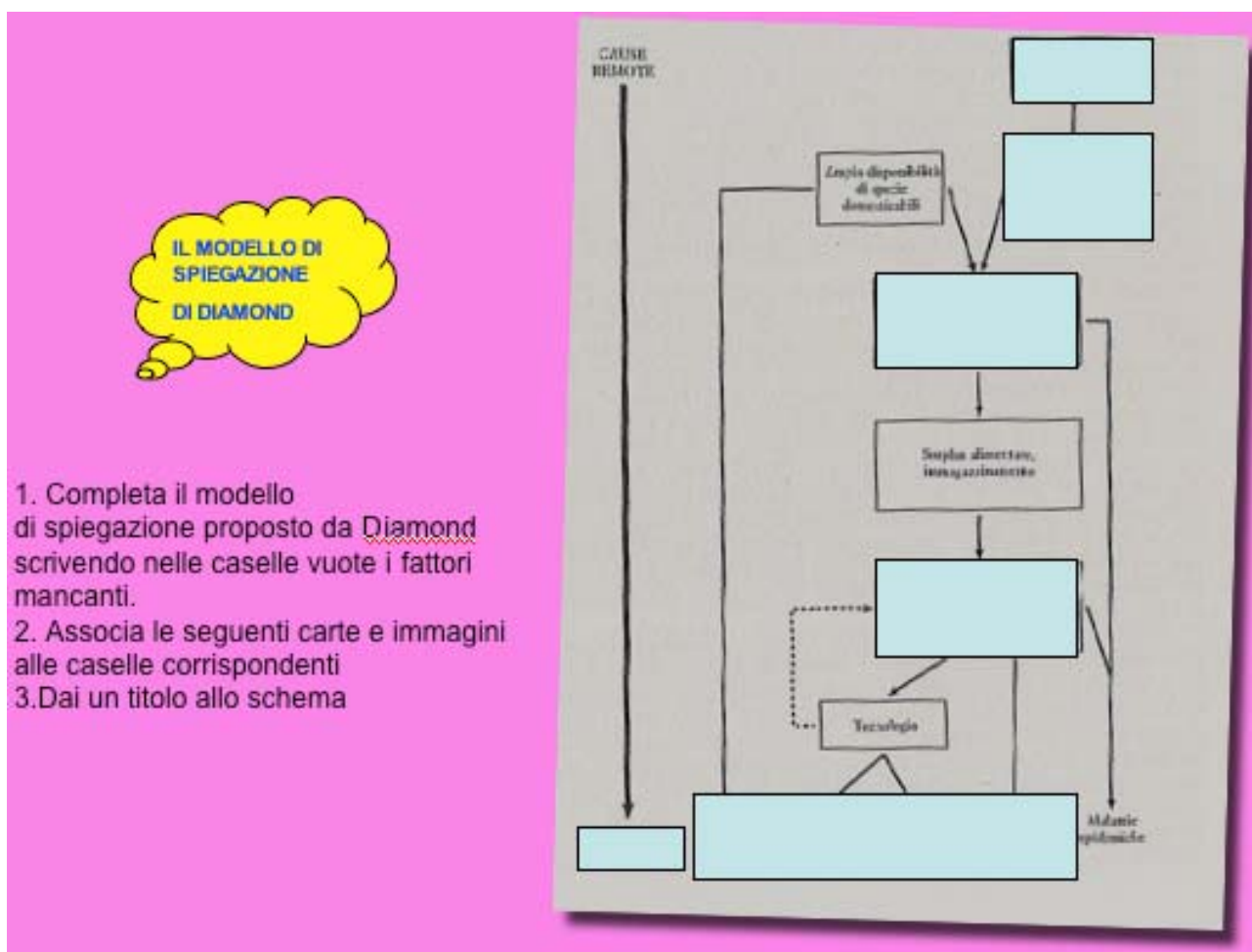


Fig. 6

Immagini da associare al modello di spiegazione di Diamond



b. La recensione

Consegna:

Il testo che segue (T1) è una recensione al libro *Armi, acciaio e malattie* di Jared Diamond, per un sito web destinato prevalentemente agli studenti che raccoglie materiali diversi sulla preistoria.

Dopo una breve introduzione, la recensione si sviluppa attorno ai seguenti punti:

- la domanda di Yali;
- il titolo;
- il contenuto;
- considerazioni finali.

Il tuo compito consiste nel:

1. completare il testo, scrivendo le parti mancanti secondo le indicazioni allegate;
2. associare al testo almeno due immagini tra quelle allegate;
3. dare un titolo e un sottotitolo alla recensione.

Per la stesura del testo puoi utilizzare i seguenti materiali.

(T1)

Le radici della disuguaglianza

Un'indagine a tutto campo sull'imbarazzante perché della supremazia di bianchi

Per capire un libro di storia può essere conveniente fare la storia del libro. Cominciamo con l'autore: Jared Diamond è primariamente un biologo, ma deve essere un biologo polivalente se, iniziata la sua carriera come fisiologo (fisiologia umana) si è trovato, trent'anni fa, a fare l'ornitologo sulle spiagge della

Nuova Guinea, finendo (quasi seguendo lo stesso percorso di Darwin, passando per gli stessi luoghi e per lo studio degli stessi animali) per occuparsi di biologia evoluzionistica e poi della storia dell'uomo, attraverso la biogeografia.

La storia di questo libro (*Armi, acciaio e malattie*, Einaudi, Torino 1998, pp. 363, lire 38.000) è la storia dell'incontro tra Jared Diamond e un guineiano, Yali («un uomo carismatico, e pieno di energia, dal fascino quasi ipnotico, che tuttavia non era mai uscito dalla Nuova Guinea e la cui istruzione si era fermata alle scuole superiori, ma che aveva una curiosità insaziabile»).

La domanda di Yali

«Due secoli fa, tutti i guineiani vivevano ancora nell'Età della Pietra, cioè usavano attrezzi di pietra simili a quelli che in Europa furono soppiantati dagli utensili di metallo migliaia di anni fa, e abitavano in villaggi autonomi senza alcuna struttura politica organizzata. I bianchi erano arrivati, avevano imposto un governo centrale, e avevano portato beni materiali il cui valore era apparso subito evidente ai guineiani medesimi: asce di acciaio, fiammiferi, medicine, vestiti, bibite, ombrelli... Tutto ciò veniva chiamato dai locali col termine collettivo di "cargo".

Qual è la questione posta da Yali a Diamond? (Max 5 righe)

Era una domanda semplice... eppure la semplice domanda di Yali non ha una risposta abbastanza semplice. Io, allora, non seppi cosa dire. Gli storici nemmeno, visto che sono in grande disaccordo e i più ignorano del tutto la domanda. Negli ultimi anni ho studiato a fondo alcuni aspetti dell'evoluzione dell'uomo, della sua storia e del suo linguaggio; ora, venticinque anni dopo, in questo libro, posso cercare di rispondere a Yali».

Il titolo

Riscrivi il titolo e dai una breve spiegazione del suo significato (max 10 righe)

Il contenuto

Sintetizza le principali risposte date alla domanda di Yali e la tesi sostenuta da Diamond (max 15 righe)

Considerazioni finali

c. Il transfer, negoziazione, comparazione (primo esempio)

L'antropologo americano M. Harris così spiega le origini dell'agricoltura.⁹³ Dopo aver letto il suo breve saggio:

- costruisci uno schema del suo modello di spiegazione;
- confrontalo con quello proposto da Diamone;
- sottolinea nel testo di Harris le informazioni che non sono presenti in Diamone;
- costruisci un nuovo modello di spiegazione sull'origine dell'agricoltura con i contributi dei due autori.

d. Il transfer, negoziazione, comparazione (secondo esempio)

⁹³ Marvin Harris, *"Cannibali e Re. Le origini delle culture"*, Edizioni Feltrinelli, 1980.

Nell'Introduzione al suo libro sulla ricchezza e la povertà delle nazioni, lo storico inglese D. Landes ⁹⁴ elenca alcune possibili spiegazioni, riconducibili a diverse scuole di pensiero. In quale di queste scuole è possibile collocare il ragionamento di Diamond.

Motiva la tua risposta, confrontala con quella di altri compagni, scrivi un verbale della vostra discussione.

Landes sostiene che "il modo migliore per comprendere un problema è chiedersi: come e perché siamo giunti al punto in cui siamo? Come hanno fatto i paesi ricchi a diventare così ricchi? Perché i paesi poveri sono così poveri? Perché l'Europa (l'Occidente) ha assunto il ruolo di leader del processo di cambiamento del mondo?"

Concordi con quanto affermato da Landes? Qual è il problema alla base della ricerca di Diamond? Quale strategia ti sembra abbia adottato Diamond per la comprensione del problema che si è posto?

Proponi un altro esempio di problema la cui comprensione potrebbe richiedere un'indagine su come e perché siamo giunti al punto in cui siamo.

Per la comprensione di un problema, ci sono altre modalità, oltre a quella suggerita da Landes? Porta qualche esempio.

e. Il transfer, negoziazione, comparazione (terzo esempio)

Sul quotidiano *La Repubblica* del 12 giugno 2005 si poteva leggere la notizia della scoperta della più antica civiltà europea, nel V millennio a.C.

Dopo aver letto l'articolo:

- **sintetizza** in una scheda di 10 righe il contenuto del testo;
- **elenca** le informazioni, distinguendo tra elementi fattuali e ipotesi;
- **discuti** in un piccolo gruppo se la notizia letta conferma, smentisce o arricchisce il modello di spiegazione proposto da Diamond sulla rivoluzione agricola e la nascita delle civiltà;
- **redigi** un verbale della discussione, mettendo in evidenza i principali ragionamenti svolti, i punti di accordo, di disaccordo e le tue personali conclusioni sulla questione. Formula qualche ipotesi per poter approfondire il problema.

f. Il transfer, negoziazione, comparazione (quarto esempio)

Questa è una pagina di un Sussidiario per la classe terza elementare pubblicato nel 1951.

Leggendola, ci possiamo fare un'idea di come veniva pensato e insegnato il periodo iniziale della storia dell'umanità e di cosa imparavano a scuola i tuoi genitori.

Immagina di dover riscrivere questo testo per alunni della scuola primaria di oggi. Sottolinea le espressioni errate, e quelle incomplete. Modifica il brano, correggendo, aggiungendo, sostituendo. Proponi un'altra immagine da associare al testo e un diverso titolo.

g. Il transfer, negoziazione, comparazione (quinto esempio)

Sul numero 1, del 5 agosto 1938 della rivista "La difesa della razza", venne pubblicato un documento a firma di un gruppo di studiosi fascisti, docenti nelle università italiane, nel quale si fissavano le basi del razzismo fascista.

Dopo aver letto il testo:

- **sintetizza** le tesi sostenute dai firmatari del Manifesto degli scienziati razzisti;

⁹⁴ D.S Landes, *La ricchezza e la povertà delle nazioni. perché alcune sono così ricche e altre così povere*, Milano, Garzanti, 2002.

- individua le affermazioni in esso contenute che sono in contrasto con le tesi sostenute da Diamond;
- scrivi un breve commento nel quale esponi il tuo punto di vista sulla tesi che riconduce alle differenze biologiche la causa delle disuguaglianze tra i popoli.

h. La metacognizione (primo esempio)

Alla base del percorso di ricerca c'è la riflessione di un autore, J. Diamond, che scrive il suo libro per rispondere ad una domanda.

Ma, che cos'è una domanda, come viene in mente, che cosa c'entrano le domande con la storia?

Rileggi le pagine iniziali del testo di Diamond e rispondi:

Chi è Yali? Perché viene citato da Diamond? Come viene descritto l'uomo politico guineiano?

Che rapporto si stabilisce tra Diamond e Yali?

La domanda di Yali subisce diverse trasformazioni e riformulazioni. Indicale, cercando di scoprire i cambiamenti e i motivi che ne sono all'origine.

Che rapporto esiste tra la domanda di Yali, il passato, il presente e il libro scritto da Diamond?

Da dove è partito il nostro percorso di ricerca? Alla base, quali domande sono state poste? Rileggendo ora le risposte che erano state date all'inizio, cosa puoi osservare?

Ripensando al lavoro svolto, prova a dare una tua definizione di problema e di spiegazione, con riferimento alla storia.

Perché è preferibile usare in storia l'espressione "modello di spiegazione"?

i. La metacognizione (secondo esempio)

Hai risolto l'indovinello? - chiese il Cappellaio, rivolgendosi nuovamente ad Alice?

- No, ci rinuncio, - rispose Alice: qual è la soluzione?

- Non ne ho la più pallida idea, - disse il Cappellaio.

- Neanch'io, - disse la Lepre Marzolina.

In un certo senso, potremmo dire che, anche in storia, sono più importanti le domande che le risposte: le domande, infatti, servono a non accontentarsi della semplice ricostruzione dei fatti, della semplice osservazione di ciò che è (se stiamo osservando il presente) o di ciò che è stato (se stiamo osservando il passato), delle risposte già date.

Le domande nascono dalla curiosità e dal desiderio di scoperta e di comprensione.

E tu, alla fine di questo lavoro, quali curiosità, domande, cose vorresti comprendere meglio?

j. La metacognizione (terzo esempio)

- Vorrei quasi non essere entrata nella tana del coniglio...eppure...eppure...è piuttosto curiosa, sapete, un'esistenza simile! Mi chiedo cosa mi sia successo! Quando leggevo le favole, mi immaginavo che quel tipo di cose non succedessero mai, e ora eccomi nel bel mezzo di una favola. ! Dovrebbero scrivere un libro su di me, ecco cosa dovrebbero fare! E quando diventerò grande ne scriverò uno...ma sono già grande

Imparare vuol dire cambiare: mettere in discussione le conoscenze che già si avevano su un certo argomento e una certa cosa, acquisire nuove informazioni, modificare, magari solo un po', alcune nostre idee, farsi nuove domande, riflettere sul cammino fatto e ricominciare a cercare altre risposte.

Insomma, avviare un processo che in pratica non finisce mai.

Arrivati a questo punto, prova a ripensare al percorso di apprendimento che hai fatto e scrivi le scoperte per te più significative, spiega se pensi di aver imparato e imparato a fare nuove cose,

individuando ciò che ha facilitato il tuo apprendimento e quali sono stati gli ostacoli che hai dovuto superare. Ci sono stati imprevisti e sorprese (su di sé, sugli altri, sull'argomento studiato)?

Per rispondere consulta il tuo quaderno di lavoro, il diario di bordo personale e della classe.

Per non concludere

Alla fine, alcune considerazioni in conclusive.

Parliamo di valutazione e ci riferiamo, *of course*, agli studenti e ai loro apprendimenti. Sarebbe necessario considerare anche il docente e l'insegnamento e spostare l'attenzione dai prodotti degli studenti (da osservare e valutare) ai prodotti dei docenti e ai processi. Alla Fig 2 potremmo affiancare la Fig 7 nella quale si cerca di mettere a fuoco la relazione tra i soggetti dell'insegnamento-apprendimento e le interazioni che in ragione di questa relazione si producono. L'osservazione e la valutazione degli apprendimenti degli studenti, per essere compresa, non va disgiunta dal contesto nella quale l'apprendimento si produce o non si produce.

Fig. 7



La finalità ultima della valutazione è l'autovalutazione: la capacità del soggetto di giudicare se stesso, il proprio modo di imparare e il proprio imparare. Competenza ermeneutica verso se stessi, la propria dimensione cognitiva, affettiva, relazionale se, come sembra, apprendere è impresa molteplice e complessa.

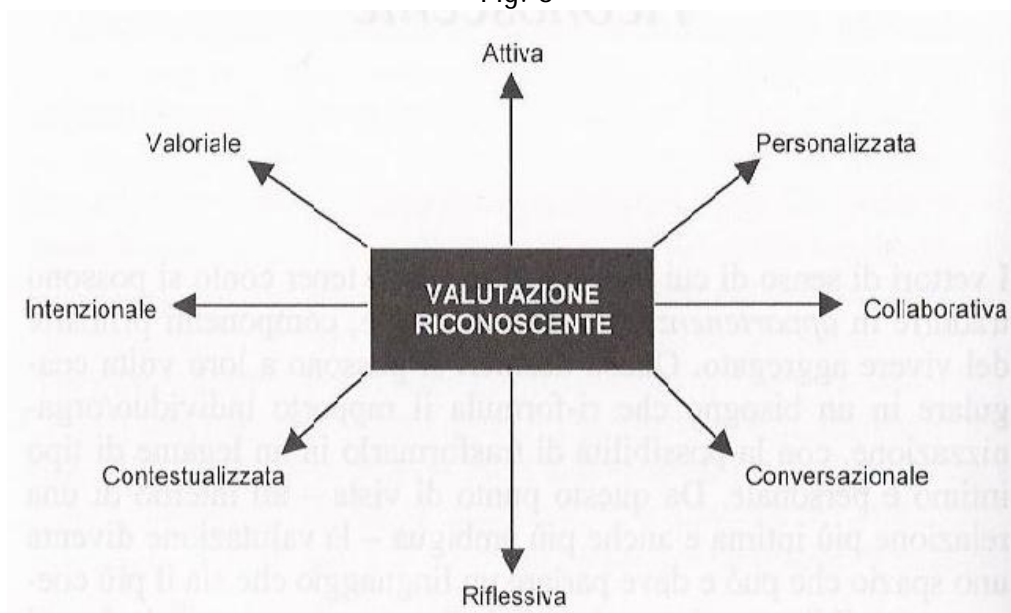
Quale tipo di verifica, quale gesto valutativo può essere coerente con questa prospettiva?

Antonio Fontana e Giuseppe Varchetta⁹⁵ parlano di valutazione riconoscente con riferimento alla formazione nelle organizzazioni contemporanee. Lo schema seguente ne mostra alcune

⁹⁵ A. Fontana, G. Varchetta *La valutazione riconoscente. La valutazione della formazione nelle organizzazioni contemporanee*, Milano, Guerini, 2005.

caratteristiche essenziali. Potrebbe essere interessante ragionare sulle implicazioni di questa prospettiva per la formazione in ambito scolastico.

Fig. 8



Ragionando sulla valutazione e sul ruolo del docente, Guido Armellini⁹⁶ sostiene che <<più che un trasmettitore di conoscenze/competenze/capacità, (il docente) dovrà essere un “esploratore di mondi possibili”, capace di affacciarsi sull’alienità degli orizzonti dei suoi “barbari” interlocutori, per costruire insieme a loro un modello di mondo che nasca dall’incontro fra il sapere canonico e la nuova domanda di senso, le nuove strategie cognitive, i nuovi orizzonti d’attesa che essi esprimono>>.

“E senza barbari, cosa sarà di noi?
Era una soluzione, quella gente.”⁹⁷

⁹⁶ Intervento nella tavola rotonda finale del convegno “Oltre la valutazione... Valutare e valutarsi nella scuola dell'autonomia”, tenutosi a Cesena dal 24 al 26 novembre 2000 scaricabile dal sito <http://members.xoom.virgilio.it/autoriforma/interventi/valutazione.html>

⁹⁷ *Aspettando i barbari*, C. Kafavis, in Poesie, Oscar Mondadori editori, Milano, 1961. A cura di Filippo Maria Pantani.

L'INVENZIONE DELL'AGRICOLTURA E IL DOMINIO DEL PIANETA. PROPOSTA DI UNITÀ DI APPRENDIMENTO - E DI UN GIOCO DI SIMULAZIONE - PER LA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE

di Elena Musci⁹⁸.
(*Historia Ludens*)

Nel suo *Armi, acciaio e malattie*⁹⁹, Jared Diamond, propone una storia dell'umanità moderna che centra l'attenzione sulla nascita dell'agricoltura e su quegli elementi (le armi e le malattie) che hanno concorso a differenziare le società e permesso ad alcune di esse di ottenere il predominio.

Diamond utilizza uno stile narrativo accattivante che (naturalmente per brani selezionati, vista la complessità e corposità dell'opera) ben si presta ad una lettura diretta da parte degli studenti.

In modo esemplare lo studioso presenta il punto di partenza della sua indagine:

“Nel luglio 1972 stavo camminando su una spiaggia della Nuova Guinea, dove mi trovavo in qualità di ornitologo. Avevo sentito parlare di un importante uomo politico di nome Yali, che stava visitando la zona. Per caso, quel giorno Yali stava camminando proprio nella mia direzione; mi raggiunse e camminò con me per un'ora buona, durante la quale chiacchierammo tutto il tempo.

[...] Iniziammo a parlare dell'argomento allora più importante per tutti i guineani: i rapidi cambiamenti politici in una nazione allora ancora sotto l'amministrazione australiana, ma in odore di indipendenza. [...]

Molti coloni bianchi disprezzavano i «primitivi» guineani senza mezzi termini; anche il più sciocco tra i «padroni» bianchi (chiamati così ancora nel 1972) godeva di uno standard di vita assai più alto di un politico locale importante e intelligente come Yali. Eppure io e lui sapevamo benissimo che, in media, i locali erano abili e capaci almeno quanto i colonizzatori, fatto questo su cui doveva aver rimuginato a lungo, quando mi chiese, fissandomi con i suoi occhi penetranti: «Come mai voi bianchi avete tutto questo cargo¹⁰⁰ e lo portate qui in Nuova Guinea, mentre noi ne abbiamo così poco?»¹⁰¹

Poche righe oltre, ecco la domanda universale: perché la ricchezza e il potere sono distribuiti in modo diseguale? Perché l'umanità ha conosciuto tassi di sviluppo così diversi nei vari continenti?

«Perché, ad esempio, gli aborigeni australiani non si sono messi a un certo punto a massacrare e conquistare gli europei e i giapponesi» e invece sono stati gli europei a conquistare, negli ultimi cinque secoli, gran parte del mondo?

⁹⁸ Questo lavoro trae spunto da uno dei laboratori della scuola estiva di Arcevia del 2005, organizzata da Clio '92. Associazione di insegnanti e ricercatori sulla didattica della storia e dall'Istituto comprensivo di Arcevia (AN). Con Pietro Fogale, sotto la spinta e con la collaborazione di Ernesto Perillo, conduttore del laboratorio, abbiamo pensato ad un'Unità di Apprendimento basata su *Armi acciaio e malattie* il cui sfondo didattico fosse il lavoro per temi e problemi. La presente elaborazione è debitrice, inoltre, degli spunti di riflessione offerti da Antonio Brusa. Non si tratta di un laboratorio completo di materiali e schede da compilare, ma di un percorso indicativo, ricco (e bisognoso!) di suggerimenti, che gli insegnanti della scuola secondaria superiore possono rielaborare e riadattare alle esigenze della propria classe.

⁹⁹ Diamond, J., *Armi, acciaio e malattie. Breve storia del mondo negli ultimi tredicimila anni*, Torino, Super ET Einaudi, 7 ed., 2005

¹⁰⁰ Termine usato dai guineani per indicare quei beni materiali e tecnologici come asce di acciaio, ombrelli, vestiti, medicine, di cui i guineani erano privi prima dell'arrivo dei coloni.

¹⁰¹ Diamond J., *Armi,...*, op cit., pagg. 3-4.

La domanda di Yali e la sua rielaborazione portano alla ricerca di una risposta che non può che essere collocata su una scala temporale di lungo, lunghissimo, periodo e su una scala spaziale globale.

È sorta da qui l'idea di utilizzare questo studio per affrontare con i ragazzi della scuola secondaria superiore il tema della rivoluzione neolitica: partire, con Diamond, da una domanda concreta, legata ad una persona concreta (Yali) e compiere, in passi diversi, un percorso di astrazione storica.

La strutturazione di questa Unità di Apprendimento è comparativa: si propone di lavorare su alcune "situazioni", ben diverse fra di loro, talvolta temporalmente lontanissime, e confrontare i risultati delle proprie indagini con le posizioni di Diamond:

SITUAZIONE UNO: Il mondo attuale.

La prima situazione è relativa alle disuguaglianze esistenti oggi sul nostro pianeta.

SITUAZIONE DUE: 15.000 anni fa.

Alla ricerca di un periodo in cui una società non ne avesse conquistata un'altra, imponendo il suo modo di vivere e la sua cultura, "esploriamo" il mondo in cui gli uomini vivevano esclusivamente di caccia e raccolta.

SITUAZIONE TRE: La rivoluzione agricola

È questo il processo che, secondo questo studio, ha cambiato le cose. Ma esso si è potuto realizzare perché diverse cose sono cambiate dalla "situazione due". Ricorriamo alla capacità di Diamond di analizzare le caratteristiche fondamentali di società diverse e, attraverso un espediente didattico, ne esploriamo le potenzialità.

Possiamo a questo punto tornare alla "SITUAZIONE UNO" e riconsiderare l'interrogativo di Yali che risposte daremo? Le stesse dell'inizio?

Le fasi del percorso

Situazione 1. Il mondo attuale.

Le società agricole, quelle industriali, quelle che vivono di caccia e raccolta.

La prima fase è dedicata alla scoperta del testo di Diamond: alla conoscenza di Yali, del suo popolo e dei modelli di società presenti sul pianeta.

Alcune domande possono aiutare nella riflessione: come vivono al giorno d'oggi uomini e donne? Esistono ancora quelle disparità che viveva Yali nel 1972?

Si può anche, per sondare le convinzioni dei ragazzi, riflettere sulle differenze: chi vive meglio? Esiste un modello vincente? O anche: quali sono, oggi, i dominatori? Quali i dominati?

Dopo un avvio effettuato in classe, questo ragionamento può, eventualmente, essere arricchito con una ricerca svolta a casa, in gruppo.

Si possono utilizzare Internet, Enciclopedie, testi esperti.

È importante non mandare i ragazzi allo sbaraglio, ma riconoscere alcuni indicatori utili che funzioneranno da guida nella ricerca e che permetteranno di collocare un popolo in un tipo di società piuttosto che in un altro.

Ecco quelli che abbiamo individuato noi:

- numero dei componenti in relazione alla superficie (densità);
- vita nomade/stanziale;

- esistenza/assenza del controllo delle nascite;
- mancanza/ presenza di eccedenze;
- numero di ore - lavoro per la produzione del fabbisogno;
- organizzazione sociale;
- tipo di economia.

La comparazione dei dati può aiutarci a riconsiderare le ipotesi fatte precedentemente circa le motivazioni dell'esistenza di queste disuguaglianze e circa l'esistenza di uno stile "vincente". Abbiamo adesso nuovi elementi su cui ragionare?

È importante conservare traccia di queste discussioni e delle ipotesi fatte per poterle riutilizzare nella fase finale del percorso.

A questo punto possiamo prendere nuovamente in mano il libro di Diamond e seguire il suo ragionamento.

La sua tesi è che la differenziazione del mondo attuale fra popoli più forti e meno forti trova le sue radici nella rivoluzione neolitica. A questa conclusione giunge dopo aver effettuato un percorso a ritroso alla ricerca di un periodo storico in cui, tra i popoli presenti sulla terra, non ci fossero differenze evidenti come quelle attuali¹⁰².

Per esempio, nel 1500 esistevano società con tecnologie differenti: alcune di esse, nell'Africa sub-sahariana, vivevano in staterelli e tribù e conoscevano la tecnologia del ferro; in gran parte dell'Asia, dell'Europa e del Nord-Africa vivevano società tecnologiche con strutture sociali complesse; in America, invece, esistevano due società complesse che però non possedevano un'elevata tecnologia dei metalli; tutte le altre società vivevano di caccia e raccolta e utilizzavano strumenti molto semplici.

Evidentemente questo periodo storico non soddisfa i requisiti richiesti. È necessario tornare ancora più indietro, a 15.000 anni fa.

Studio della situazione 2. 15.000 anni fa.

Questa parte dell'UA può essere sviluppata attraverso lo studio del manuale. I ragazzi avvieranno la ricerca e il confronto collettivo sulle modalità di vita e sul rapporto con l'ambiente degli uomini in questo periodo. Il manuale viene utilizzato in questo modo come una miniera: un testo che, attraverso una lettura selettiva, ci permette di estrapolare le informazioni utili per il nostro ragionamento.

La situazione 3. La rivoluzione agricola.

Il laboratorio "Dove nasce l'agricoltura?". La ricerca della risposta: confronto fra la situazione 2 (15.000 anni fa) e la situazione 3 (l'agricoltura). Cosa è cambiato e dove?

Per ragionare con i ragazzi sulla rivoluzione neolitica considerando prospettive differenti, si è pensato ad un'attività che si colloca a metà strada fra un gioco di simulazione e un laboratorio di storia controfattuale.

La situazione è quella di un congresso mondiale a cui partecipano i rappresentanti di società diverse, oppure, se si vuole seguire lo spunto offerto dallo stesso Diamond nelle sue argomentazioni, si può proporre l'arrivo di popolazioni extraterrestri interessate a comprendere lo sviluppo del pianeta. Nei diversi continenti vengono mandati osservatori con il compito di

¹⁰² Cfr. Diamond, J., *Armi,...* op. cit. pag. 5

effettuare un resoconto sulla situazione "locale" e di ipotizzare quale di queste terre avrebbe avuto lo sviluppo maggiore (e quindi il predominio?). È appena il caso di notare che l'autore non vuole suggerire un qualche intervento alieno nella storia dell'umanità, ma intende proporre un ragionamento da "esterno", ovvero da colui che niente sa del passato e che si pone dinanzi ad una situazione ex-novo, come davanti ad un'istantanea.

La classe viene divisa in gruppi e ognuno di essi studierà alcuni brani, selezionati dall'insegnante, del testo di Diamond, relativo alle seguenti parti del mondo: Australia e Nuova Guinea¹⁰³; Asia Orientale¹⁰⁴; Polinesia¹⁰⁵; America¹⁰⁶, Africa¹⁰⁷; ed Eurasia con la Mezzaluna Fertile¹⁰⁸.

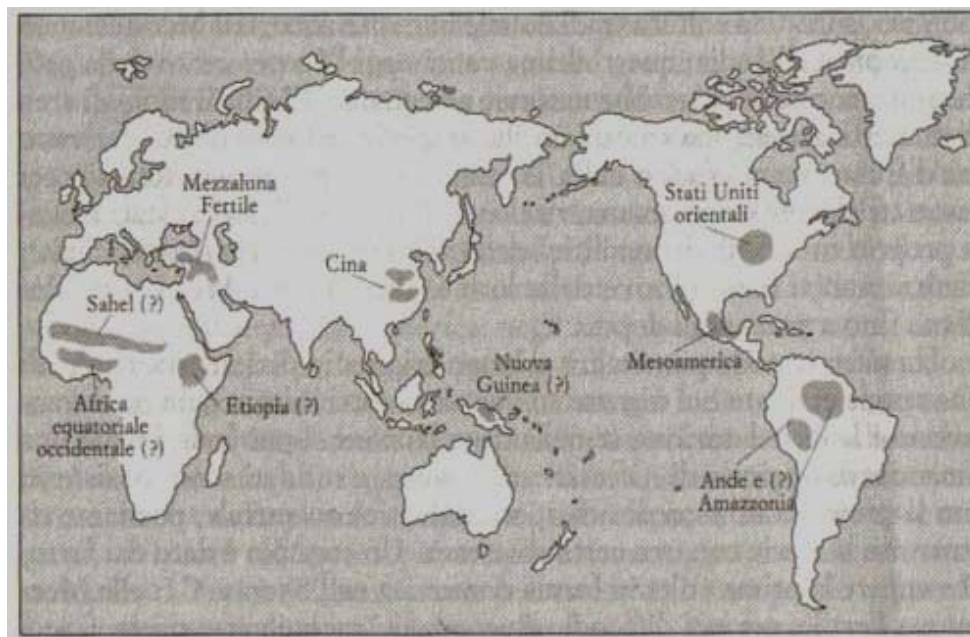


Figura 1

Centri di origine dell'agricoltura e dell'allevamento.

I punti interrogativi indicano i casi dubbi in cui non si sa se la domesticazione fu spontanea o no.

Il punto di partenza è quello rappresentato nella Figura 1¹⁰⁹. Se agricoltura e allevamento si sono originati nelle zone indicate, perché si dice che l'agricoltura è nata nella Mezzaluna Fertile? Questo è uno dei punti da far emergere.

Lo studio dovrà, inoltre, essere mirato al riconoscimento di quelli che, secondo Diamond, sono gli elementi essenziali per lo sviluppo dell'agricoltura: piante ed animali addomesticabili presenti in loco o importati, capacità di scrivere, invenzioni tecnologiche, assi lungo cui far

¹⁰³ Cap. XV, *Il popolo di Yali*, pagg. 235-255 e anche il capitolo VIII, *Mele o indiani?*, pagg. 112-114.

¹⁰⁴ Cap XVI, *Come la Cina divenne cinese*, pagg. 256-265.

¹⁰⁵ Cap. XVII, *In Polinesia col vento in poppa*, pagg. 266-279, ma anche il secondo capitolo: Un esperimento naturale di evoluzione storica, pagg. 36-47.

¹⁰⁶ Si faccia riferimento al capitolo XVII, *Scontro di emisferi*, da cui l'insegnante avrà cura di selezionare le parti relative all'America, ma si utilizzino anche le pagine 114-116, del capitolo VIII, *Mele o indiani?*.

¹⁰⁷ Cap. XIX, *Come l'Africa divenne nera*, pagg. 295-311.

¹⁰⁸ Si faccia riferimento al capitolo XVII, *Scontro di emisferi*, da cui l'insegnante avrà cura di selezionare le parti interessate, ma si faccia anche riferimento all'ottavo capitolo, *Mele o indiani?*, nella parte che si riferisce esplicitamente a questa zona: da pag. 103 a pag. 114.

¹⁰⁹ Immagine 5.1, pag 72.

transitare persone, idee, animali e piante ... Si dovrà attivare, insomma, una lettura selettiva volta all'individuazione di questi fattori. Essi, infatti, serviranno come prove a sostegno della propria grandezza. *"L'agricoltura è nata nella nostra terra, e siamo destinati a grandi cose!"*.

Per avvalorare la propria tesi, gli oratori dovranno evidenziare i propri "punti di forza", supportati da piantine e grafici. Come in un qualsiasi testo scientifico, il discorso dovrà fare espliciti riferimenti alle fonti, nel nostro caso alle pagine del libro di Diamond. Si tratterà, insomma, di elaborare un testo con le note sul modello di un saggio storiografico.

Questo testo potrà essere utilizzato dall'insegnante come *verifica in itinere*.

Al termine del confronto, i gruppi possono fare obiezioni sulle orazioni ascoltate e cercare di individuarne ed evidenziarne i "punti deboli".

Nel *debriefing*, l'insegnante, supportato dai contenuti della seconda parte *Come l'agricoltura fu scoperta*¹¹⁰, ragionerà con gli studenti sugli elementi che caratterizzano le zone prese in esame e su quei fattori (ambiente, clima e tecnologie) che hanno determinato lo sviluppo di un'economia agricola piuttosto che una di caccia e raccolta.

Schematicamente, Diamond individua cinque "cause" che hanno portato l'affermazione dell'agricoltura¹¹¹:

1. Il declino delle risorse naturali, soprattutto dei mammiferi di grossa taglia, prede e cibo dei cacciatori.
2. L'aumento delle disponibilità di specie addomesticabili a scapito di quelle selvatiche, in conseguenza dei cambiamenti climatici.
3. I progressi tecnologici nella conservazione degli alimenti: tecniche di raccolta, trasformazione e stoccaggio. Ideati per i cereali selvatici, essi si sono dimostrati un prerequisito essenziale per la domesticazione delle piante.
4. Il legame di causa-effetto fra l'aumento della densità della popolazione e la crescita della produzione di cibo. Da una parte l'agricoltura consente di nutrire in modo più efficiente un numero maggiore di persone e, dall'altra, la crescita della popolazione fa aumentare i bisogni alimentari e quindi spinge gli uomini verso l'agricoltura in quanto tecnica di approvvigionamento più redditizia.
5. Nell'incontro fra agricoltori e cacciatori-raccoglitori, i primi hanno avuto la meglio sui secondi. In un primo momento grazie semplicemente alla forza del numero, poi anche grazie alla superiorità tecnologica, alle malattie e agli eserciti.

Questi processi vanno letti assieme ad alcune variabili legate alle differenti specificità ambientali, al potenziale globale di ogni area. La decisione di coltivare la terra non fu mai presa al buio quasi fosse l'unico modo di procurarsi il cibo. Si trattò di un'evoluzione iniziata come sottoprodotto di scelte spesso inconscie, influenzate dalle condizioni ambientali e dalla circolazione di idee e conoscenze, e che, talvolta, conviveva in varia misura con la caccia e la raccolta¹¹².

Le domande per avviare la discussione con la classe possono essere:

- Cosa cambiò nei luoghi in cui comparve l'agricoltura?
- Perché essa si sviluppò lì e non altrove?

¹¹⁰ In particolare i capitoli IV (*Potere contadino*, pagg. 61-67), V (*A chi tutto e a chi niente*, pagg. 68-76) e VI (*Coltivare o non coltivare?* Pagg. 77-85).

¹¹¹ Cfr cap. VI *Coltivare non coltivare?* In particolare pagg. 82-85.

¹¹² In Europa, per esempio, i popoli locali adottarono i sistemi di domesticazione mediorientali di cereali-legumi-bestiami come se si fosse trattato di un pacchetto completo. Esso si trasmise prima alle popolazioni europee del Sudest, attorno al 6.000 a.C., e poi, da queste, nel VI millennio, alle zone centrali. In Spagna, Francia e Italia, invece, arrivarono prima le pecore e poi i cereali. Cfr. pag. 81.

- Perché proprio in quel momento?
- Come era il clima?
- Quali erano le possibili relazioni fra chi viveva di caccia e raccolta e chi di agricoltura?
- Che cosa accadeva successivamente in quei luoghi¹¹³?

Ipotesi per costruire un nuovo gioco

In questa formula non si è pensato ad un espediente ludico strutturato, con carte e regole di interazione, ma l'idea della creazione di un vero e proprio gioco è molto stimolante. Per chi volesse cimentarsi, il gioco *Tradizioni*¹¹⁴ mi sembra un buon modello da cui prendere spunto. Il tema è l'invenzione di quelle tradizioni, oggi percepite come "popolari", ma in realtà frutto dei processi di *nation building*, verificatisi in Europa a partire dalla fine del XVIII secolo.

L'attività ludica si svolge in round e in ognuno di essi la classe, divisa in due gruppi, discute su un tema storicamente contestualizzato (per es. la Grande Guerra).

Il conduttore assegna a sorte le alternative (favorevoli e contrari). Ogni gruppo sceglie segretamente, dalla "memoria storica"¹¹⁵, le tre carte-tradizioni che gli appaiono più utili per dimostrare la tesi assegnata. Riceve anche, per ogni round, tre carte "Critica della tradizione" che può utilizzare per attaccare e confutare le tradizioni messe in gioco dagli avversari.

Il discorso da costruire si basa, quindi, su una tesi (per es. la nostra nazione deve/non deve entrare in guerra) e sulle tradizioni in proprio possesso (per es. Come i nostri avi, i romani- *il gruppo mette in gioco la carta tradizione "Romani"*-, hanno manifestato la loro grandezza nelle guerre di conquista, così noi, loro discendenti, siamo un popolo di grandi guerrieri ecc...).

Per ogni tradizione correttamente utilizzata la squadra ha diritto ad un punteggio prestabilito. Le tradizioni utilizzate in più turni di gioco hanno un valore maggiore poiché questo vuol dire che si sono sedimentate nel vissuto della popolazione. Quelle neutralizzate dalla messa in gioco della relativa carta-revisione storica perdono il valore accumulato.

Nel nostro caso, chi si voglia cimentare con questa impresa potrebbe sviscerare i riferimenti presenti nel testo alle aree geografiche individuate, evidenziando gli elementi ricorrenti e quelli che cambiano. Essi potrebbero avere un ruolo diverso all'interno del gioco: per esempio potrebbero essere rielaborati in carte o in schede-ruolo. Le schede-ruolo contengono, generalmente, indicazioni specifiche che si vuole siano conosciute solo dal giocatore o dalla squadra che le riceve. Nel nostro caso, potrebbero presentare informazioni, grafici, tabelle, piantine, riguardanti il clima, gli assi di diffusione dei continenti, le piante addomesticabili autoctone e la storia dei grandi cambiamenti locali, seguendo le indicazioni di Diamond. All'interno di queste schede, potrebbero essere forniti anche dati generali, validi per tutti, come quelli relativi agli animali erbivori di grossa taglia domesticati nell'antichità, alle loro origini e alla loro successiva diffusione¹¹⁶.

Animali, piante, scoperte tecnologiche potrebbero diventare carte da gioco, che abbinate fra di loro darebbero effetti particolari, o che "funzionerebbero" solo in determinate aree

¹¹³ Essenziali per rispondere a questa domanda sono i riferimenti al capitolo XIV, *Dall'uguaglianza alla cleptocrazia - L'evoluzione del governo e della religione*.

¹¹⁴ *Tradizioni*, in Brusa A., Bresil L., *Laboratorio 3*, edizioni scolastiche Bruno Mondadori, Milano, 1996. Per un'esemplificazione, si veda anche Brusa, A., Musci, E., *Una cultura in gioco: per una costruzione consapevole del patrimonio europeo ...*, dispensa disciplinare per il Laboratorio di didattica della storia - CDL Sc. Storico sociali. A. A. 2004-2005, all'indirizzo:

<http://193.204.187.154:8080/MentoreOri/DesktopModules/Links.aspx?Facolt%c3%a0=5&Modulo=26&tabid=5>

¹¹⁵ Essa è rappresentata nel gioco da un mazzo di carte-tradizione, ovvero di carte su cui sono state descritte tradizioni come: "Patriottismo", "I Celti", "Pietro Micca", "Italiani e razzismo", "Nord e Sud"...

¹¹⁶ Si veda la tabella 9.1 a pag. 122.

geografiche. Per esempio, la ruota in Eurasia fu la chiave di volta nei trasporti e nella produzione di ceramica e di orologi, mentre in America è attestata solo in alcuni giocattoli messicani di ceramica. La carta "ruota", dunque, potrebbe portare molti punti solo con la compresenza di animali domestici utilizzabili per i trasporti (presenti in Eurasia e non in Messico).

O anche, se si pensa alla situazione della Mezzaluna Fertile¹¹⁷, la sua grande fortuna è derivata da un incrocio di fattori: il benefico clima di tipo mediterraneo; le forti escursioni stagionali che favorivano l'evoluzione di un'alta percentuale di piante annue; la grande diversità orografica e quindi l'ampia biodiversità e la diversificazione dei tempi del raccolto; la presenza di piante e animali in grado di soddisfare tutte le necessità di base dell'uomo (carboidrati, proteine, grassi, vestiti, forza motrice, e mezzi di trasporto); e, infine, il fatto che in questa zona lo stile di vita dei cacciatori raccoglitori era molto meno conveniente che altrove.

Clima, orografia e relative conseguenze potrebbero rientrare nelle schede-ruolo.

Sempre nella Mezzaluna Fertile tre cereali (farro, einkorn e orzo), quattro legumi (lenticchie, piselli, ceci e la "cicerchia") e il lino, piante che possono essere considerate "le fondatrici dell'agricoltura mediorientale", erano tutte, anche se a livello diverso, spontaneamente presenti. Nell'America Centrale si trovava solo un cereale, peraltro difficile da coltivare: il mais. Per quel che riguarda gli animali da addomesticare, nella Mezzaluna Fertile si trovavano quattro specie (capra, pecora, bue e maiale), mentre nell'America Centrale se ne trovavano due (il tacchino e il cane). Ognuna di queste specie può costituire una carta che dà punti solo se utilizzata nella zona giusta.

Con una soluzione di questo tipo il gioco sarebbe basato più sulla simulazione dei processi storici che sulla loro ricostruzione tramite un dibattito, come accade invece nel caso del laboratorio proposto inizialmente. Pur rimanendo gli stessi obiettivi in relazione ai contenuti storici, le due proposte avrebbero, invece, obiettivi diversi dal punto di vista metodologico.

L'agricoltura e il predominio. Confronto fra le ipotesi elaborate e la teoria di Diamond

Terminata l'attività sulla rivoluzione neolitica, gli studenti possiedono una serie di tasselli per riflettere sull'ipotesi centrale di *Armi, acciaio e malattie* (cioè che gli uomini che conoscevano l'agricoltura erano più forti). Proviamo a metterli insieme e a confrontarli, prima fra di loro, poi con le conclusioni di Diamond.

Egli, nelle sue argomentazioni, riflette su alcune cause e su alcune conseguenze della domesticazione di piante e animali.

La presenza di un certo tipo di piante addomesticabili sul territorio è stato un primo punto di discriminazione perché ha consentito o meno la stanzialità di gruppi umani. Essa, a sua volta, ha determinato la possibilità dell'esistenza di un surplus alimentare e il conseguente aumento della popolazione¹¹⁸.

Il ruolo delle piante non si è limitato all'ambito alimentare, poiché esse sono anche servite, in quanto fibre naturali, ad ottenere tessuti, reti e corde.

Gli animali, dal canto loro, hanno consentito di migliorare le rese agricole, di ricavare numerosi manufatti e, nello stesso tempo, alcuni di essi sono stati utilizzati come mezzo di spostamento (l'unico realmente efficace fino al secolo XIX e all'introduzione delle ferrovie). Questo sia per il trasporto civile che per quello militare, come nel caso di cavalli e cammelli.

¹¹⁷ Cfr. il capitolo VIII *Mele o indiani?* In particolare le pagine 106-109.

¹¹⁸ Questo perché l'esistenza di eccedenze consentiva di nutrire più persone e anche di avere più figli. La maggiore presenza di cibo e la possibilità di conservarlo, consentivano di diminuire il tempo intercorso tra una nascita.

Nelle guerre di conquista eurasiatiche, per esempio, i cavalli hanno svolto il ruolo che attualmente è svolto da jeep e carri armati. Essi furono un'arma potentissima anche nelle mani di Cortés e Pizarro¹¹⁹.

La stessa presenza degli animali ha fornito un'altra notevole arma nelle mani degli agricoltori: gli elementi patogeni nati dai primi e trasmessisi agli uomini. Vaiolo, morbillo e influenza, per esempio, sono mutazioni di virus ancestrali che colpivano gli animali e che hanno permesso alle prime popolazioni che ne sono entrate in contatto di sviluppare forme di immunità. Quando, invece, queste popolazioni sono entrate in relazione con altre a cui il virus era ignoto, ne hanno provocato la decimazione, con tassi di mortalità giunti fino al 99%. Le malattie hanno avuto un ruolo importante in guerre di conquista come nel caso delle Americhe¹²⁰, della Polinesia, dell'Australia e del Sudafrica.

Il surplus alimentare e l'uso di animali come mezzi di trasporto hanno permesso la nascita di figure sociali specializzate nel governo e nella difesa e conquista dei territori e quindi, in definitiva, l'apparizione di società politicamente centralizzate, socialmente stratificate, economicamente complesse e tecnologicamente avanzate. E proprio la presenza di animali e piante addomesticabili all'interno di stati centralizzati ha permesso la comparsa delle spade, dell'acciaio e dei libri, prima che altrove, in Eurasia.

Insomma, afferma Diamond, «I popoli che divennero agricoltori per primi si guadagnarono un grande vantaggio sulla strada che porta alle armi, all'acciaio e alle malattie: da allora la storia è stata una lunga serie di scontri impari tra chi aveva qualcosa e chi no»¹²¹.

Alcune considerazioni

Il percorso è terminato. Abbiamo compreso in che modo Diamond giustifica la situazione del suo amico Yali. Si tratta di un'argomentazione affascinante, il cui apprendimento, anche grazie alle modalità didattiche laboratoriali, consente non solo di imparare alcuni contenuti relativi alla rivoluzione neolitica, ma anche di scoprire che entrare nel ragionamento di uno studioso può essere divertente e appassionante: il gioco fra le ipotesi, la scoperta di elementi che vanno incastrati fra di loro e che spesso richiedono studi diversi (si pensi alle numerose discipline dai cui risultati Diamond attinge informazioni), il confronto e la sfida intellettuale fanno parte di questo percorso che si muove non tanto o non solo sul terreno dei dati, quanto su quello della ricostruzione storica e storiografica. Per giungere, infine, all'idea, paradossale rispetto al punto di partenza, che forse, anche quella di Diamond è solo un'ipotesi, e che, come tale, necessita del supporto di altri studi.

COSTRUZIONE, DISTRUZIONE E SCAVO DI UN'ABITAZIONE RURALE DEL XIII SECOLO. UN'ESPERIENZA DIDATTICA.

di Patrizia Bruno e Maurizio Molinari

Negli anni 2004 e 2005 abbiamo svolto con due classi terze di scuola primaria un'esperienza didattica di educazione alla storia, che ci permettiamo di segnalare sia per la sua originalità,

¹¹⁹ Cfr Diamond, J., *Armi*, ... op cit, pag 66.

¹²⁰ È estremamente rappresentativo, a questo proposito, il capitolo che si occupa della colonizzazione del Nuovo Mondo da parte degli europei, *Lo scontro di Cajamarca*, il cui emblematico sottotitolo è: *Perché Atahualpa, imperatore degli Inca, non prese prigioniero Carlo V?* pagg. 48-58

¹²¹ Ivi, pag. 76.

che come esempio di fattiva collaborazione tra scuola e istituzioni preposte alla cura dei beni culturali. L'intera attività è stata infatti coordinata da M. Molinari, Ispettore Onorario della Soprintendenza per i Beni Archeologici dell'Emilia Romagna e P. Bruno, insegnante della Direzione Didattica Statale di Castel S. Pietro Terme (BO).

L'attività si è svolta in tre fasi.

Dapprima, durante l'anno scolastico 2003-2004 una classe terza ha costruito in riva al fiume Sillaro una piccola abitazione rurale in legno sul modello di quelle del XIII secolo. Naturalmente i giorni della costruzione materiale sono stati preceduti da un lungo lavoro di studio per imparare da documenti d'archivio e visite a resti d'abitazioni medievali il modello della casa da costruire. Questa è stata la fase della ricerca storico-didattica e poi della ricostruzione materiale della casa. Per quest'ultimo compito è stata importante anche la partecipazione di genitori e altri adulti che hanno aiutato i bambini nel reperimento e nella predisposizione del materiale per la costruzione.

A giugno 2004, con una grande festa, è stata inaugurata la "casa medievale" dei bambini di Castel San Pietro!

Nel settembre 2004 c'è stata la seconda fase: la distruzione della casa. Nonostante le (simpatiche) polemiche dei genitori e della comunità locale, e nonostante le lacrime dei bambini che l'avevano costruita, essi stessi hanno dato fuoco. Il progetto, infatti, prevedeva tassativamente la distruzione della casa per dar modo ai bambini delle classi successive di simulare dal vero un'attività archeologica di scavo e reperimento dei resti.

La terza fase ha coinvolto i bambini delle classi terze dell'anno scolastico 2004-2005 ed ha costituito il nucleo dell'azione didattica di educazione storica.

L'attività è iniziata con l'illustrazione delle caratteristiche della casa medievale: sono state presentate prima immagini fotografiche degli edifici ancora esistenti nel territorio, poi riproduzioni cartografiche d'archivio, procedendo agli opportuni confronti; infine è stato proposto di costruire il modello in scala 1:10 della dimora costruita nel precedente anno scolastico dagli alunni delle due classi che avevano svolto la prima fase del progetto.

Il modello è stato realizzato con lo stesso materiale usato per la costruzione della casa medievale: prima è stata presentata la base di argilla limosa sulla quale sono state inserite le fondazioni in ciottoli e conficcati gli elementi verticali del telaio ligneo, poi sono state realizzate le pareti in graticcio intrecciando gambi di saggina e in seguito intonacate con argilla mista a segatura. Si è fatto notare, successivamente, l'impronta delle tracce di graticcio rimaste impresse nell'intonaco; la stessa situazione si sarebbe probabilmente osservata nei frammenti di intonaco concottato al momento dello scavo. Questa esperienza ha lo scopo di rendere evidente agli allievi il fenomeno di erosione/distruzione. Per far comprendere bene la dinamica di formazione degli strati archeologici, ci si è inoltre avvalsi di un ulteriore modello in spaccato, cioè sezionato, realizzato dagli stessi allievi, con elementi "Lego" di diverso colore. Questo ultimo espediente ha in effetti contribuito a rendere più comprensibile la dinamica di crollo della casa e di conseguenza ha indirizzato l'attenzione degli allievi all'accumulo sul piano di frequentazione della casa, ad iniziare dagli elementi superiori: fittili del tetto, pareti, suppellettili.

La discussione si è quindi orientata sulle finalità e i metodi dell'archeologia, con particolare riguardo alle modalità dello scavo stratigrafico: il riconoscimento degli strati, il rapporto tra gli strati, la loro descrizione e documentazione grafica-fotografica, la rimozione e recupero dei reperti. Anche in queste attività gli alunni sono stati aiutati da esemplificazioni pratiche, in modo da concettualizzare più facilmente quanto proposto, partendo dal concetto che, sia dal punto di vista geologico sia da quello archeologico, ad ogni azione di accumulo/costruzione corrisponde necessariamente un'azione di erosione/distruzione.

Successivamente è stato loro richiesto di riprodurre graficamente l'esempio di stratigrafia esaminato mediante l'esposizione, l'osservazione e la manipolazione di una scatola stratigrafica appositamente approntata, contenente una serie di piani differenziati per colore e strutture laterizie quali fondazioni e pozzo; ciò per avvicinarli alla metodologia scientifica di scavo, e per riflettere su come si presenta il ritrovamento di un sito archeologico dopo il crollo di eventuali edifici, situazione, questa, indicativa della condizione da affrontare durante le fasi di scavo.

A questo punto gli alunni sono stati condotti sul luogo dello scavo, dove era avvenuto l'incendio della casa precedentemente costruita con l'assistenza dei volontari del Gruppo per la Valorizzazione dei Beni Ambientali e Culturali della Valle del Sillaro. L'intera area è stata suddivisa in settori quadrati di un metro di lato, partizione indispensabile per facilitare la raccolta dei dati e l'ubicazione delle parti strutturali nelle operazioni di scavo archeologico, anche se, di solito, sono utilizzate maglie di dimensioni più ampie. Gli alunni divisi in gruppi, dotati di idonea attrezzatura loro distribuita (guanti, spatola, scopetta, paletta), hanno seguito le procedure scientifiche di scavo, ricerca e documentazione. La documentazione è stata eseguita da un gruppo di allievi per classe ed è consistita nel disegno dal vero in scala su carta millimetrata mediante la tecnica di triangolazione in ogni settore, per l'ubicazione dei reperti e delle strutture; nella fattispecie sono stati collegati alla base con cordella metrica i quattro paletti di ogni settore. Ogni gruppo ha proceduto alla documentazione fotografica, con reflex digitale, del settore assegnato, mediante la posa di lavagna e riferimento metrico e astronomico. Tutto ciò prima di procedere al prelevamento e all'imbustamento dei reperti in involucri di plastica in precedenza etichettati con le coordinate del settore.

Ogni passaggio del lavoro è stato documentato graficamente da ogni alunno, anche attraverso raffigurazioni spontanee e soggettive di alcuni momenti dello scavo; inoltre sono stati proposti loro questionari riassuntivi di verifica.

In ogni momento è stata offerta loro la possibilità di porre domande, si è proceduto a conversazioni guidate e discussioni di gruppo, il che ha consentito di intervenire prontamente per puntualizzare ed eventualmente chiarire dubbi ed errori di procedura. E' stata posta adeguata attenzione all'uso della terminologia specialistica che in buona parte è stata compresa ed assimilata.

Finita la fase pratica sul campo, in classe si è predisposto il lavoro di pulitura e lavaggio e asciugatura dei reperti e in seguito si è iniziato il loro assemblaggio per settori. Il restauro vero e proprio ha visto il coinvolgimento di personale specializzato. E' stata inoltre affrontata la tipologia o le classi del vasellame recuperato e restaurato, ad esempio la suddivisione in forme aperte e chiuse e di conseguenza l'individuazione del relativo utilizzo.

Per cause ambientali, che hanno allungato i termini dell'esperienza, non è stato possibile realizzare le planimetrie generali e i disegni di dettaglio per la conoscenza delle tecniche di costruzione, parte conclusiva dell'esperienza.

Durante tutto lo svolgimento dell'esperienza didattica l'interesse da parte degli alunni è stato sempre vivo, la partecipazione entusiasta in tutte le attività operative. Grazie ad esse gli alunni hanno acquisito l'uso degli strumenti specifici delle operazioni di scavo e di documentazione, ma non solo. In realtà hanno avuto modo di acquisire competenze trasversali spaziando tra le discipline: storia, italiano, geografia, matematica, arte immagine, tecnologia e informatica. Inoltre la metodologia utilizzata, sempre strettamente concreta, ha consentito a tutti gli alunni coinvolti, di acquisire i concetti di base legati all'esperienza diretta anche se a diversi livelli.

Più specificamente, per la storia si può dire che un'attività come questa contribuisce fortemente al raggiungimento di alcuni fondamentali obiettivi formativi, come "distinguere e confrontare alcuni tipi di fonti storiche" e "leggere e interpretare le testimonianze del passato presenti sul territorio".

In questo quadro l'efficacia didattica e la valenza formativa dell'esperienza è parsa a noi molto ampia e di tutta evidenza.

All'estremo opposto il professore di storia, Lennovari, ci impedì di farci gioco di lui e ci trasmise una percezione della storia come assoluto non senso. Per due delle sue tre ore settimanali elencava, fissandoci da potenti occhiali, un seguito di guerre che cominciavano e finivano, di re e imperatori che assurgevano e declinavano, di terre che cambiavano di signore e confini, in un tempo senza connotazioni. La terza ora ci interrogava tutte a raffica: Lei, in che data Alboino prende Pavia? Lei, chi tratta la pace di Utrecht? Quando passa agli Hohenzollern il Brandeburgo? La storia rimase per me un seguito di eserciti che correvano, si trucidavano e si fermavano fino alla corsa seguente. In quegli anni una disposizione particolarmente cretina fece sì che il professore di storia dovesse insegnare filosofia, e là il povero Lennovari affogò. Nelle altre ore di lezione proferiva insensatezze, lui stesso incredulo di quel che andava dicendo, e nell'interrogazione si limitava a date di nascita, morte e pubblicazioni. Per cui sulle monadi senza porte né finestre e la materia come prodotto dello spirito assoluto starnazzammo con vigore.

Rossana Rossanda, *La ragazza del secolo scorso*, Torino, 2005