Il Bollettino di Clio

Periodico dell'Associazione *Clio '92*

giugno 2001 - Anno II, n. 8

SOMMARIO

EDITORIALE

Decalogo sulle riforme (per vincitori e vinti)

NOTIZIE

I prossimi incontri di Clio '92

Al nuovo ministro della P.I.

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

A Portelli*, L'ordine è già stato eseguito, Roma, Le Fosse Ardeatine, la memoria*

L. Cicognetti, L. Servetti, P. Sorlin (a cura di), *La storia in televisione. Storici e registi a confronto*

SPIGOLATURE

Carla Forti**,** *Un cd-rom per l'aggiornamento degli insegnanti di storia*

CONTRIBUTI

G. Cavadi, *Audiovisivi e storia: un percorso didattico sul nazismo e i lager*

N. Paterno, *Nel… dal… fino a …a partire da….*

Direttore: I. Mattozzi.

Redazione: P. Bernardi, B. Draghi, V. Guanci, S. Maroni, S.Rabuiti, L. Santopaolo

Clio '92

Casella Postale 2189 • 40100 Bologna Emilia Levante

e-mail: cliomail@tin.it

editoriale

DECALOGO SULLE RIFORME (PER I VINCITORI E I VINTI)

*di Giancarlo Cerini**

Ad esempio, la scuola di base dopo il 13 maggio…

1) 1996-2001: una legislatura "spazzatura"?

L'introduzione di riforme nel sistema scolastico risponde ad esigenze di sviluppo culturale, civile e produttivo largamente condivise nel nostro paese: profili culturali "deboli" nella popolazione giovanile e adulta, scarso numero di diplomati, tassi elevati di insuccesso, debole integrazione tra i diversi sistemi della formazione (scuola e università, scuola e formazione professionale ai diversi livelli).

Documenti sottoscritti dalle parti sociali (dei lavoratori e degli imprenditori), validati dagli organismi europei ed internazionali (OCSE, ecc.), ulteriormente elaborati da numerose commissioni di studio, si sono tradotti in atti del Parlamento nella legislatura appena conclusa (1996-2001).

Ci troviamo di fronte ad un complesso di provvedimenti (autonomia, nuovi curricoli, riordino dei cicli, esame di stato, obbligo scolastico e formativo, decentramento e riforma dell'amministrazione, nuovi profili di formazione dei docenti), orientati verso la modernizzazione del nostro sistema scolastico, che potranno essere criticati anche a fondo (e molti di noi non hanno esitato a farlo), ma che non possono essere liquidati con superficialità e improvvisazione. La scuola che ne esce (appena abbozzata, per la verità) si presenta con un profilo certamente più europeo, pur salvaguardando alcune sue peculiari tradizioni e virtù.

Certamente, la sovrapposizione degli interventi, l'eccessiva fretta di talune decisioni, lo scarso coinvolgimento degli insegnanti e degli altri operatori scolastici costituiscono altrettanti limiti del processo di riforma, così come alcune scelte di merito dovranno essere attentamente verificate ed eventualmente modificate.

Ma un conto è riflettere seriamente sul "senso" delle riforme e sulle "cose" fatte o da fare, un altro conto è procedere con spirito di parte o di rivincita, con generici rinvii e sospensioni, senza indicare soluzioni praticabili. Un conto è il mandato avuto di decidere sul futuro della scuola, un altro conto è esercitarlo senza tener conto degli orientamenti e delle esperienze già in atto nelle scuole.

2) Ridiscutere tutto o misurarsi con le leggi del Parlamento ?

Molti processi innovativi sono ormai in atto ed andrebbero aiutati e sostenuti, piuttosto che sospesi o rinviati. Ci riferiamo, ad esempio, alle iniziative previste per la scuola dell'infanzia (sviluppo di innovazioni organizzative per il miglioramento della qualità dei contesti educativi), per la scuola secondaria superiore (riorganizzazione degli

orari per una più equilibrata organizzazione dei curricoli e la gestione "ragionata" della flessibilità), per non parlare della scuola di base (per la quale sono stati forniti indirizzi curricolari e orientamenti organizzativi). Sarebbe quanto mai opportuno, per tutte e tre i cicli del nostro sistema scolastico, l'avvio –in un'ottica di sperimentazione controllata e guidata- di un piano, almeno triennale, di sperimentazione delle innovazioni proposte dal Parlamento, avvalendosi pienamente di quanto è previsto nel Regolamento dell'autonomia organizzativa e didattica (art. 11 del Dpr 275/99). Il contesto dell'autonomia offre oggi nuove regole per l'introduzione di riforme nella scuola, assoggettandole all'autonoma iniziativa delle scuole, a processi rigorosi di verifica e di rendicontazione "locale" e "nazionale".

Non sarà sufficiente riaprire –a parole- un grande dibattito sui possibili modelli di ordinamento scolastico (quali poi ?) se non si consente alle scuole, ormai pronte per farlo, di misurarsi con le proposte contenute nelle leggi approvate dal Parlamento.

3) Per l'attuazione graduale di un nuovo ciclo di base

Un avvio graduale, a richiesta delle scuole che si sentono pronte, la finalizzazione delle risorse, le verifiche continue, costituiranno la miglior base per impostare correttamente azioni di correzione, di riequilibrio, di sviluppo, mediante il reciproco confronto tra Governo, Parlamento, scuole e rappresentanze degli operatori scolastici.

La definizione del nuovo profilo del ciclo di base nell'attuazione della riforma deve vedere il pieno e consapevole coinvolgimento del personale della scuola (partecipazione, informazione, formazione in servizio, incentivi, condizioni operative, ecc.), attraverso un percorso di sviluppo sperimentale e graduale del nuovo ordinamento, di durata almeno triennale, con adeguate verifiche in itinere. L'avvio della scuola di base riguarda con priorità l'insieme degli istituti comprensivi già funzionanti nel nostro paese (sono attualmente 3261, pari al 43,3 % di tutte le scuole di base).

L'eventuale scaglionamento del passaggio al nuovo modello (che implica l'uscita a 18 anni) dovrà riguardare realtà scolastiche intere (classi, plessi, circoli o istituti) evitando di determinare percorsi formativi differenziati tra gli allievi di una stessa classe (il passaggio, cioè, non potrà essere decretato individualmente in sede di scrutinio, ma rappresenterà una scelta dell'istituzione). L'avvio graduale dei nuovi percorsi di base (in 3-4 anni) potrebbe assorbire "naturalmente" il fenomeno.

4) Condizioni concrete di sostegno alle innovazioni

Il piano di attuazione graduale della nuova scuola di base deve essere sostenuto da iniziative concrete, tempestive e impegnative dell'amministrazione scolastica, attraverso un uso selettivo e prioritario delle risorse (organici funzionali del personale docente, fondi arricchimento offerta formativa legge 440/97, fondi per la formazione in servizio, fondi per i miglioramenti contrattuali). Ogni scuola deve potersi misurare consapevolmente con le innovazioni, avendone in cambio un sostegno adeguato da parte delle istituzioni pubbliche. L'obiettivo è di coinvolgere 1000 istituzioni scolastiche a partire dal 1° settembre 2001, ulteriori 2000 istituzioni l'anno successivo, completando il processo nell'anno successivo per tutti gli altri istituti (naturalmente la tabella di marcia va "regolata" osservando i tempi reali delle scuole). Entro il medesimo periodo vanno realizzati i processi di dimensionamento verticale delle istituzioni scolastiche di base, mediante un più attivo coinvolgimento degli operatori scolastici, vigilando su

scelte spesso parziali operate dagli enti locali. Il requisito della verticalità può essere utilizzato per ammettere selettivamente le scuole richiedenti ai percorsi di innovazione.

5) Un piano (almeno) triennale per avviare il ciclo di base

L'introduzione dei nuovi curricoli della scuola di base e dei relativi aspetti ordinamentali viene decisa autonomamente da ogni istituzione scolastica, nell'ambito di una fascia temporale triennale, con decorrenza dal 1-9-2001, 1-9-2002, 1-9-2003. L'avvio deve comunque interessare, pur nelle scadenze citate, tutte le classi prime istituite dopo l'approvazione della legge 30/2000. Le scuole che avviano il nuovo impianto curricolare dal 2001 coinvolgeranno tutte le classi prime e seconde, quelle che lo faranno dal 2002 le classi prime, seconde e terze, ed infine, quelle che attenderanno il 2003 inseriranno le classi prime, seconde, terze e quarte. Le scuole deliberano il piano di sviluppo tenendo conto delle condizioni professionali, organizzative e strutturali necessarie. Alle scuole che via via aderiscono al piano di sviluppo dei nuovi ordinamenti sono garantite particolari risorse ed incentivi (economici, di personale, di assistenza tecnica).

6) Le risorse aggiuntive di personale per la sperimentazione

L'attuazione in via sperimentale della riforma nelle classi prime e seconde implica l'assegnazione al Circolo Didattico o all'Istituto Comprensivo di organici funzionali "potenziati" che consentano di:

- garantire il tempo scuola previsto dai nuovi curricoli, con le gradualità definite nel Piano dell'offerta formativa dell'istituto;
- garantire tempi adeguati di compresenza per i docenti contitolari di classe, al fine di qualificare l'ambiente di apprendimento;
- garantire gli insegnamenti previsti dai nuovi indirizzi curricolari al più alto livello di competenza, ivi compreso l'insegnamento della lingua straniera;
- favorire la costruzione dei curricoli verticali, sia nel caso degli istituti comprensivi, sia mediante intese e accordi tra circoli didattici e scuole medie;
- garantire periodi sabbatici brevi agli insegnanti impegnati in attività di formazione, con priorità per i docenti che intendono acquisire nuovi titoli di studio (laurea, per chi ne è sprovvisto) o di specializzazione.

In via orientativa, ipotizzando 1000 istituzioni scolastiche impegnate nell'avvio del processo di innovazione, vanno garantiti mediamente due-tre posti aggiuntivi nell'organico funzionale del circolo o dell'istituto, finalizzati al sostegno della sperimentazione.

7) Le risorse finanziarie per l'innovazione

Ai Circoli didattici ed agli Istituti comprensivi (in via prioritaria) che avviano la riforma fin dall'a.s. 2001/2002 viene garantito un consistente incremento delle risorse finanziarie (bilancio ordinario dell'istituzione, fondi di istituto per l'incentivazione del personale, fondo per l'arricchimento dell'offerta formativa legge 440/97, fondi ad hoc per la formazione in servizio degli insegnanti) in misura quadrupla rispetto alle ordinarie disponibilità. Analoghe disponibilità, pari a quelle messe a disposizione dall'amministrazione dello Stato, saranno erogate dagli Enti locali di riferimento. Il

medesimo sostegno sarà assicurato a tutte le istituzioni scolastiche mano a mano che entreranno nella fase attuativa della riforma.

Mediamente, ogni istituzione impegnata nell'attuazione graduale del ciclo di base, dovrebbe disporre di un incremento di 50 milioni annui sul fondo di istituto per compensare i maggiori impegni di progettazione e di lavoro di ricerca, ecc. e di altrettanti 50 milioni sul fondo per l'offerta formativa, per sostenere le attività didattiche delle classi sperimentali.

8) L'informazione e la formazione: serve una "reform-card"

Entro il mese di giugno 2001 (e fino all'autunno 2001) vengono sviluppate iniziative di informazione per i genitori e gli insegnanti sulle opportunità offerte dalla Legge 30/2000 e sulle condizioni che ne consentono l'avvio graduale (risorse, delibere, tempistica, ecc.).

In particolare, vanno promosse conferenze territoriali per i dirigenti scolastici e con gli enti locali, per la predisposizione dei necessari servizi di supporto, per analizzare le problematiche relative alla riorganizzazione della rete scolastica. Le azioni informative e formative saranno precedute e accompagnate da incontri e forum regionali e territoriali ove testimoni, operatori, esperti, possano confrontarsi sul significato delle innovazioni, sulla loro effettiva praticabilità, sulle strategie di condivisione, sulle modalità di implementazioni dei processi attuativi.

Con l'avvio della riforma va istituita una **reform-card** per la sostenere i processi personalizzati di formazione dei docenti, impegnati nell'attuazione dei nuovi curricoli. La card si presenta come un "voucher", depositato presso la scuola di servizio, da spendere individualmente, in almeno tre direzioni:

a) garantire almeno 10 giornate di esonero dal servizio, con sostituzione, per partecipare ad attività di formazione (importo pari a £. 1.000.000);

b) consentire l'acquisto di materiale librario (£. 400.000) e l'iscrizione pre-pagata a corsi di specializzazione universitari (£. 600.000);

c) abbattere le spese di software, utenze telefoniche, allacciamenti internet (£. 1.000.000).

Tutti i docenti che sono impegnati nel processo di attuazione della riforma saranno collegati in rete, per avviare comunità di scambio professionale e di ricerca didattica.

9) Pilotaggio e sostegno dell'innovazione

Presso il Ministero della P.I. vengono costituite una o più unità operative, articolate per aree tematiche, composte di dirigenti tecnici e amministrativi, esperti e rappresentanti della scuola, per compiere azioni di supervisione e accompagnamento del processo di sviluppo graduale della riforma, con il compito di fornire supporto istruttorio ed operativo alla progettazione di:

- iniziative di informazione, consulenza, documentazione telematica, sostegno alle scuole;
- piano di formazione e valorizzazione delle professionalità;
- attuazione delle intese territoriali per la definizione dei piani di dimensionamento, riorganizzazione degli edifici, attivazione di servizi, messa a disposizione di supporti;

- monitoraggio dell'attuazione dei nuovi modelli organizzativi e curricolari, in connessione con la costituenda Agenzia nazionale del curricolo e con l'istituto nazionale di valutazione.

10) Il controllo delle innovazioni: l'agenzia nazionale del curricolo

A livello nazionale viene costituita un'Agenzia nazionale per il Curricolo, in cui sono rappresentate le diverse professionalità operanti nella scuola, le associazioni professionali e della ricerca didattica e disciplinare, esperti ed esponenti del mondo scientifico, culturale ed accademico. Spetta all'agenzia nazionale verificare lo stato di attuazione degli indirizzi curricolari, la loro effettiva rispondenza agli obiettivi nazionali del sistema di istruzione, proporre l'opportunità di apportare modifiche, integrazioni, variazioni, ecc.

L'agenzia è espressione dell'autonomia culturale e professionale della scuola e degli insegnanti e si qualifica come organismo tecnico di supporto all'Amministrazione scolastica per i compiti previsti dall'art. 8 del Regolamento dell'autonomia (Definizione del curricolo nazionale).

**per gentile concessione dell'autore*

notizie

I PROSSIMI INCONTRI DI CLIO '92

Nell'ultima riunione del Comitato Direttivo sono stati ipotizzati nuovi impegni a cui i soci di Clio '92 sono invitati a partecipare. Come vedrete si è reso necessario apportare delle modifiche rispetto agli ormai abituali appuntamenti e una di queste riguarda l'Assemblea nazionale che, per ragioni di bilancio, è stata spostata a febbraio 2002.

- 8-9 settembre 2001

A Bellaria (RN), Hotel Piccadilly: primo seminario di tutti i gruppi di ricerca per favorire l'incontro tra i membri dei gruppi, per permettere a soci vecchi e nuovi di associarsi ad un gruppo di ricerca, per una prima socializzazione generale dello stato delle ricerche.

L' arrivo, per i coordinatori dei gruppi e i per soci che ne hanno la possibilità, è previsto nel tardo pomeriggio di venerdì 7, in modo da poter svolgere una breve riunione nella quale preparare materiali e quant'altro serva a rendere fluido il lavoro dei gruppi nei giorni successivi; la partenza avverrà nel pomeriggio di domenica 9 .

Un programma più dettagliato dei lavori verrà inviato successivamente; intanto abbiamo bisogno, per bloccare le camere, data la stagione estiva ancora in corso, di sapere quanti di voi sono propensi a partecipare. Le condizioni sono le solite: 75.000 lire al giorno in camera singola pensione completa.

Siamo consapevoli che Bellaria è scomoda per alcuni e assicuriamo che sono state vagliate altre soluzioni più comode, ma tutte hanno il difetto di essere molto, molto più costose, anche in considerazione delle spese per il noleggio delle sale e delle attrezzature.

- **24 novembre 2001**

A Treviso, presso l'ITC "J Riccati", "giornata della didattica della storia" nel corso della quale verranno presentate le sperimentazioni didattiche e le produzioni di materiali didattici presentati al concorso per la Borsa di Studio "Franco Rizzi", il cui bando vi alleghiamo ancora a cui vi invitiamo a partecipare in massa, ricordandovi la scadenza del 31 agosto!

- **8-9 dicembre 2001**

A Bellaria (RN), seminario sulla formazione riservato ai soci formatori.

- **febbraio 2002 (seconda metà)**

Assemblea nazionale dei soci per l'approvazione del bilancio consuntivo 2001 e del programma preventivo 2002; l'assemblea sarà accompagnata dal secondo seminario dei gruppi di ricerca dedicato alla socializzazione degli approdi cui saranno giunte allora le ricerche condotte.

AL NUOVO MINISTRO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Al Ministro della Pubblica Istruzione

In base ai programmi vigenti, molti docenti - ricercatori e innovatori - hanno prodotto proposte, esperienze, materiali innovativi che hanno dimostrato come l'insegnamento storico possa diventare efficace nella formazione della personalità degli alunni.

Si è individuata una progressione curricolare dalla scuola dell'infanzia all'ultima classe secondaria; si sono definiti percorsi di uso di fonti ,archivi, beni culturali, biblioteche; si sono dimostrati i vantaggi della modularità nei processi di apprendimento delle conoscenze testuali; si sono sperimentate le potenzialità degli audiovisivi e della multimedialità; si è provato il vantaggio di montare conoscenze a scala locale e mondiale con quelle di storia europea e nazionale; si è verificata l'importanza dello studio della storia del Novecento per la coscienza politica e civica dei giovani; si è constatata la superiorità della didattica laboratoriale su quella trasmissiva per la formazione di conoscenze, competenze e motivazioni.

Ci aspettiamo che tale patrimonio di innovazioni venga riconosciuto, censito e valorizzato in modo che tutti gli studenti possano usufruire di uno studio della storia significativo per loro e costruttivo di conoscenze adeguate a quelle della storiografia, e di competenze per comprenderle e usarle.

Ci auguriamo che il Ministero promuova le condizioni istituzionali per la sistemazione degli attuali programmi in indirizzi curricolari fondati sulle tre fasi della *formazione delle disposizioni allo studio della storia*, della *costruzione di conoscenze sistematiche sulle grandi trasformazioni del mondo*, dell'*approfondimento di problemi storici all'interno di quadri cronologici insegnati*.

La Segreteria di Clio '92

Segnalazioni bibliografiche

L'ORDINE È GIÀ STATO ESEGUITO

di Vincenzo Guanci

ALESSANDRO PORTELLI, *L'ordine è già stato eseguito. Roma, Le Fosse Ardeatine, la memoria*, Roma, Donzelli editore, 1999, pp.448

Il valore della ricerca di A. Portelli non sta nella ricostruzione dei fatti; questi ormai sono stati accertati da tempo e si conoscono bene: il 23 marzo 1944 un G.A.P. della resistenza romana uccide in un attentato una pattuglia di una trentina di soldati nazisti mentre passa da via Rasella nel centro della città; la rappresaglia nazista è immediata: vengono rastrellate per le strade, per le case e per le prigioni 335 persone e uccise a fucilate all'alba del 24 marzo in alcune cave, che poi saranno fatte esplodere per sotterrare i morti, sulla via Ardeatina.

L'originalità del lavoro di Portelli sta nelle problematizzazioni costruite e nel privilegio assegnato alle fonti orali per interpretare ciò che è accaduto e cercare di dare un spiegazione.

All'inizio c'è, tuttavia, un tipico documento scritto: il comunicato dell'agenzia ufficiale Stefani, emanato dal comando tedesco della città occupata alle 22.55 del 24 marzo e pubblicato dai giornali romani la mattina successiva:

> "Nel pomeriggio del 23 marzo 1944, elementi criminali hanno eseguito un attentato con lancio di bomba contro una colonna tedesca di Polizia in transito per via Rasella. In seguito a questa imboscata, 32 uomini della Polizia tedesca sono stati uccisi e parecchi feriti.
>
> La vile imboscata fu eseguita da comunisti badogliani. Sono ancora in atto indagini per chiarire fino a che punto questo criminoso fatto è da attribuirsi ad incitamento anglo-americano.
>
> Il Comando tedesco è deciso a stroncare l'attività di questi banditi scellerati. Nessuno dovrà sabotare impunemente la cooperazione italo-tedesca nuovamente affermata. Il Comando tedesco, perciò, ha ordinato che per ogni tedesco ammazzato dieci criminali comunisti-badogliani saranno fucilati. Quest'ordine è già stato eseguito."

Di qui l'autore si pone il problema di come si sia nel tempo formato un *mito*, una *finta verità storica*: quella della richiesta dei nazisti agli autori dell'attentato di consegnarsi, evitando la rappresaglia e il massacro delle Fosse Ardeatine. Ne viene fuori bensì un saggio di storia ma anche e soprattutto un saggio esemplare di uso pubblico della storia e di invenzione, se non di una tradizione, certamente di un luogo popolare della memoria.

Una lunga prima parte viene dedicata alla descrizione del contesto, che viene ricostruito sforzandosi di non perdersi in dettagli, forse interessanti, ma certamente fuorvianti, quanto disegnando uno sfondo generale molto netto che svolgerà egregiamente la funzione di attribuire significato a quello che sarà mostrato in seguito. Per far questo vengono scelti tre temi-cardine: la *città*, la *popolazion*e, la *guerra*. Roma viene descritta nei tempi e nei luoghi selezionati per la comprensione del problema: il Portico d'Ottavia, il Ghetto ebraico, il Vaticano, i luoghi del potere politico e amministrativo, il luoghi popolari (Testaccio, Trionfale..) e le nuove periferie (Gordiani, Val Melaina, Primavalle); la popolazione emerge dalle memorie dei testimoni come gioventù annegata nella guerra, anzi nelle guerre: le guerre in Africa, Spagna, Russia, le guerre ai civili prima con le leggi razziali poi con i bombardamenti alleati e l'occupazione nazista.

La seconda parte affronta il fatto: le *Fosse Ardeatine*. La narrazione non è semplice né lineare, perché Portelli vuole raccontare ciò che accadde con la voce di protagonisti e testimoni, dando grande spazio ai parenti delle vittime. Perciò assume un ruolo decisivo per la chiarezza della rappresentazione lo schema adottato: innanzitutto il contesto (la Resistenza romana e i suoi gruppi), poi l'attentato (Via Rasella), infine la rappresaglia (la strage delle Fosse Ardeatine). In questo schema non entrano mai i fatti nudi bensì piuttosto i commenti a posteriori, i dubbi, i ragionamenti sulle responsabilità, le identità del tempo, le coincidenze, le casualità, le memorie, gli eroismi, il dolore, il dolore incredulo.

La terza parte, infine, affronta le problematizzazioni che interessano davvero l'autore, ed è significativamente intitolata alla *memoria*.

Scrive Portelli: "Nei libri, nei monumenti e nelle celebrazioni, la *storia* delle Fosse Ardeatine finisce con la strage, e continua, semmai, sotto forma di polemica ideologica e storiografica. Ma non finiscono lì le *storie* delle Fosse Ardeatine: ne cominciano, anzi, molte non ancora finite. Il rapporto che la città ha avuto con queste storie è anche una misura del rapporto della città con se stessa; perché questa è la storia della morte in un luogo e in un momento decisivo di transizione culturale – a Roma e nel dopoguerra, una città alla giuntura fra Nord e Sud, un momento di passaggio fra la società tradizionale e una modernizzazione che cambia anche il modo di morire." (pag. 270)

E ancora: " La scelta delle cave ardeatine è una sepoltura negata: la camera mortuaria naturale doveva nascondere i cadaveri, non seppellire i morti. Più tardi, il progetto di costruirci sopra un monumento ignora il bisogno di riconoscere e piangere il corpo. Bisogna disseppellire i morti per poterli seppellire davvero.

Ma in quell'intervallo fra la morte, la certezza della morte, la visione del corpo, la sepoltura si coagula un lutto che niente potrà più sciogliere." (pag. 275)

Il ricercatore si sofferma sullo strazio dei parenti che non riescono ad elaborare quello che a loro appare un "lutto strano…, un lutto del tutto particolare". E così vengono ricordati gli anniversari vissuti quando si era bambini e non si riusciva a decifrare la morte del padre: "…il giorno dell'anniversario era un giorno di silenzio; nei primi anni stavo abbracciata a [mia madre] per delle ore, non si parlava. Poi non più, ma insomma… L'indicibile è indicibile, inutile stare a ricamarci sopra" (pag. 282)

Il dolore privato scompare nella monumentalizzazione dell'evento operata dalle *politiche della memoria* di mezzo secolo democristiano. "Domina una retorica

scolastica, i martiri delle Ardeatine come 'le Termopili o Canne, Sapri o Belfiore'; trionfano figure di martirio e di sacrificio, le identità e i nomi degli uccisi sfumano nel generico, la politica è ridotta al patriottismo e a una idea di libertà che, quando non è vaga, è anticomunista. Non si dice mai chi è stato ad ucciderli, al di là di un'astratta 'barbarie'… E' così che le Fosse Ardeatine diventano un monumento *nazionale* … anche metaforicamente: dovrebbero essere la sintesi simbolica delle pene e degli orrori dell'occupazione nazista, ma rischiano di presentarsi come luogo ed evento unico, solitario, eccezionale…" (pag. 314) I nomi degli uccisi a cui sono state dedicate molte vie di Roma vengono dimenticati; restano solo le vie… che nulla ricordano ai passanti, specialmente ai giovani, a coloro che Portelli chiama "i nati dopo".

Del resto, per decenni, una politica culturale attenta, tenace, capillare, con ogni mezzo – giornali, radio, televisione, parrocchie, comitati civici, associazioni religiose e politiche – aveva costruito la *falsa verità* che "i tedeschi l'avevano detto: dieci italiani per ogni tedesco" e che allora i partigiani "dovevano presentarsi" (come aveva fatto il carabiniere Salvo D'Acquisto, lui, sì, vero eroe).

LA STORIA IN TELEVISIONE

di Donata Meneghelli

LUISA CICOGNETTI, LORENZA SERVETTI, PIERRE SORLIN (a cura di), *La storia in televisione. Storici e registi a confronto*, ed. Marsilio, Venezia, 2001, pp. 101

I perché di un dibattito

E' possibile fare storia in tv? Come possiamo raccontare il passato usando le immagini? Gli storici sono obbligati a confrontarsi con gli audiovisivi? E quegli speciali "divulgatori" che sono gli insegnanti? A parziale risposta a questi interrogativi, escono gli Atti della Giornata di studi "**La storia in televisione. Storici e registi a confronto**" (a cura di Luisa Cicognetti, Lorenza Servetti, Pierre Sorlin, ed. Marsilio, Venezia, 2001, pp. 101) organizzata dall'Istituto regionale Ferruccio Parri di Bologna nel febbraio del 2000.

I curatori dell'agile volume (le prime due ricercatrici della sezione audiovisivi "G. Bernagozzi" dell'Istituto Parri di Bologna , Sorlin professore alla Sorbonne Nouvelle e autore del famoso e pionieristico saggio "*La storia nei film"*) hanno messo a confronto alcuni registi di programmi televisivi di argomento storico, e alcuni storici variamente coinvolti nella confezione di prodotti per la tv, o che fanno ricerca storica utilizzando le immagini in movimento.

Ad assistere alla tavola rotonda non solo specialisti del settore, ma anche molti insegnanti, pronti ad aggiornarsi sull'uso degli audiovisivi nella didattica, interessati a riflettere sul significato e sulla portata delle immagini e dei media elettronici nella storia del secolo scorso, in particolare sul tema delle guerre novecentesche. Sono stati infatti visionati e discussi (dai rispettivi autori, ma non solo) due filmati realizzati sul

medesimo tema della guerra civile spagnola[1], che è servito così come "modello pratico, terreno di prova per cogliere molte specificità del *lavoro dello storico – quando usa le immagini – e del regista – quando usa la storia*".

Sono almeno tre le ragioni – dichiarano Servetti e Cicognetti – che rendono urgente il confronto tra storici e strumento televisivo:

- la forte domanda di divulgazione storica da parte di un pubblico composito
- l'offerta indiscriminata e spesso di bassa qualità che invade il mercato multimediale
- la piena cittadinanza dello studio del XX secolo nei programmi scolastici[2]

Le ragioni della storia… e quelle della tv

Gli storici – denunciano i curatori nel saggio introduttivo – trascurano ancora di interessarsi alla domanda di storia di un pubblico di massa, nonché alle risposte offerte dalle reti televisive.

La televisione certo non li aspetta e – con le sue potenti risorse - usa continuamente il passato, nelle ricostruzioni giornalistiche, nella riproposizione di spezzoni di repertorio (facendo così la storia propria o della propria rete), nelle trasmissioni storiche. In alcuni di questi programmi vengono usate immagini talora decontestualizzate, interviste ai personaggi e agli opinion leaders più vari, e poi tante testimonianze che, offrendo dense storie di vita e mille ricordi personali, stentano però a far intuire il significato della fonte orale, e a fornire una ricostruzione complessa e "completa" del passato che si intende raccontare. Gli autori dei programmi tv, inoltre, mettono ai margini gli storici: troppo specialisti e a "rischio di noia" per il telespettatore.

La tv insomma "mette in gioco un diverso modo di trasmissione della storia e di conseguenza un diverso modo di comprenderla da parte del pubblico". E di quel pubblico – ci permettiamo di notare - fanno parte anche i nostri studenti. Così ad essere interpellati non sono solo gli storici, ma anche coloro che la storia la mediano tutti i giorni in classe, a ragazzi che si sono formati immagini (è il caso di dirlo) e rappresentazioni del passato, già in ambito exstrascolastico, e non più nei modi tradizionali della trasmissione tra generazioni in famiglia, ma fruendo la storia da quei grandi contenitori che sono cinema e tv.

In questo lavoro, però, la parola va soprattutto a registi e a storici; forse era importante anche restituire le belle riflessioni che insegnanti e studenti hanno svolto in

[1] Il convegno ha chiuso degnamente una serie di iniziative nate attorno alla fortunata mostra bolognese *Immagini nemiche. La guerra civile spagnola e le sue rappresentazioni*. Cicognetti e Sorlin per quella mostra hanno costruito alcuni brevi filmati di montaggio selezionando un abbondante materiale documentario, e cercando di evidenziare come la guerra civile spagnola sia stata rappresentata dai mezzi di comunicazione di massa, come la abbiano percepita i contemporanei, come sia stata messa in opera una manipolazione delle immagini ad uso propagandistico.

[2] Quest'ultima considerazione, dimostra l'attenzione che l'Istituto Parri presta al mondo della scuola. Anche la sezione audiovisivi non si limita più alla consulenza e al prestito di videocassette, ma è ansiosa di recepire i risultati del lavorio degli insegnanti sull'uso di cinema e audiovisivi nella didattica della storia. Durante quest'anno scolastico ha avviato un progetto di sperimentazione nelle scuole superiori, sull'uso di alcune antologie di materiali filmici su temi della storia del Novecento, come l'emigrazione, i giovani, l'industrializzazione. Al progetto hanno preso parte alcuni nostri soci (Lina Santopaolo, Paolo Bernardi, e la sottoscritta) che diffonderanno il materiale raccolto appena sarà pronto.

occasione del convegno, portando testimonianze concrete sulla fruizione di storia in tv, e sul difficile lavoro della mediazione del sapere storico, con o senza film!

La struttura del volume rispecchia le due categorie coinvolte nel dibattito. La prima sezione *Dalla Parte degli storici* – raccoglie i saggi di Luigi Ganapini, *Siamo obbligati a confrontarci con le immagini*; Guido Crainz, *Il punto di vista dello storico*; Pietro Cavallo, *Il consulente storico*.

La seconda sezione *Dalla parte della televisione*, presenta gli interventi di Piero De Gennaro, autore televisivo de "La storia siamo noi"; e di Sergio De Santis, fra gli ideatori de "La Grande storia in prima serata", che discute sul tema *Storia in tv e tv come storia*.

Interessanti le considerazioni di Crainz e Cavallo, due storici che hanno usato fonti audiovisive per le loro ricerche[3], che hanno studiato le modalità di trasmissione del passato da parte di cinema e tv sui temi delle guerre mondiali e della Resistenza[4], infine che hanno svolto la funzione di consulenti per alcune puntate del ciclo "La Grande storia".

Entrambi propongono una collaborazione fattiva tra i registi e gli storici, con questi ultimi nel ruolo di co-autori, impegnati quindi nella ricerca delle immagini, nella loro selezione e nell'operazione determinante e delicata del montaggio. Si sottolinea, d'altra parte, la scarsa frequentazione degli storici con il linguaggio filmico, e la conseguente necessità di formare una doppia professionalità. Molti studiosi sembrano guardare con diffidenza alla tv, mezzo troppo "volgare" per una seria trasmissione dei risultati della propria ricerca "scientifica". Così Crainz e Cavallo ammoniscono i colleghi: è ora di superare le resistenze, anche per pensare ad una seria divulgazione per la quale il pubblico "semi-specializzato" (studenti e insegnanti) non manca, se si pensa che il programma "*Mussolini combatte"* ha ottenuto il 12% di share.

Tv e didattica

"Il tema è a doppia faccia, perché da un lato vengono sempre formulati auspici per una sinergia tra *tv e didattica*, mentre dall'altra ci troviamo spesso di fronte ad una lettura pessimistica della tv, accusata di essere un fattore di impoverimento e addirittura di dissolvimento del senso della storia per colpa dell'intrinseca natura a-storica del flusso televisivo e dell'erosione cui esso sottopone quello strumento tradizionale della ricerca in campo storico che è il testo scritto". Così giudica il problema, nel suo saggio, Sergio De Santis. L'interrogativo che egli pone è: cosa offre in concreto la tv, e cosa le si può chiedere di offrire? La risposta: "La tv offre qualcosa di *altro* rispetto sia alla didattica sia alla ricerca storica tradizionali". E' possibile e utile, allora, immetterla nel circuito dell'insegnamento e della trasmissione del sapere storico?

I contributi di questo volume sembrano suggerirci almeno due strade, naturalmente intrecciate.

a) L'attenzione alla tv di servizio, quella ad esempio di Rai Educational, che propone i suoi prodotti sulle reti generaliste (ad esempio *La storia siamo noi*), oppure sulla rete satellitare (si veda il progetto *Mosaico*). Spezzoni, filmati,

[3] Di Pietro Cavallo, *Italiani in guerra*, Il Mulino, 1998.
[4] Vedi ad esempio G. Crainz, A. Farassino, E. Forcella, N. Gallerano, *La Resistenza nei programmi italiani della Rai*, Roma, ERI, 1996.

fonti audiovisive, sono a disposizione del docente che può usarli a vario titolo nella pratica didattica, in funzione motivante, o in quella di ricostruzione di contesti, o ancora per problematizzare.[5]

b) L'attenzione al fatto che la tv, "oltre che veicolo e spazio per raccontare la storia passata, si propone – impone, ormai, come fonte essa stessa per la storia futura attraverso l'immagine e la testimonianza". E non va certo dimenticato, come la televisione e gli altri media elettronici (radio e cinema) abbiano svolto nel Novecento la funzione di "motori della storia": con la loro capacità persuasiva, hanno contribuito agli eventi storici, attraverso la rappresentazione della realtà, hanno mediato valori e formato nella loro utenza opinioni e prese di posizione; la tv ha mutato lo stesso modo di pensare e di percepire il reale.

La guerra civile spagnola

C'è un'ultima parte del volume dedicata al tema preso come modello pratico per discutere sulla possibilità di raccontare la storia usando, oltre all'indispensabile testo storiografico espresso in forma verbale, anche le immagini. E' una parte breve ma densa di spunti anche per un'eventuale trasposizione didattica sul tema della guerra di Spagna e delle guerre novecentesche in generale. "La guerra civile spagnola è un momento della storia del Novecento che si presta moltissimo a questo tipo di analisi, dal momento che essa è stata "la prima vera guerra mediologica che ha colpito immensamente l'immaginario del pubblico di tutto il mondo". Nell'interessante saggio *"Come si filma una guerra?"*, Cicognetti e Sorlin fanno rilevare "l'immensa copertura" che gli avvenimenti iberici ricevettero da radio, cinegiornali e rotocalchi; e la possibilità quindi di lavorare, come storici, su questo materiale, con l'obiettivo di restituire al pubblico di oggi il senso di quell'evento, o meglio della costruzione che di quella serie complessa di eventi dettero i mass media, fornendo peraltro un modello alle successive narrazioni filmiche del conflitto contro il franchismo.

I due autori commentano poi quattro brevi videomontaggi (*La guerra filmata: vero o falso?; Operatori e attrezzature; Come riciclare le immagini del nemico per la propria propaganda; Autoritratto dei due campi)* da loro realizzati per la mostra bolognese *Immagini nemiche*. Sono materiali di una bella valenza didattica, se non fosse che non sono diffusi con il volume, ma restano nelle salette del Parri.

Vale comunque la pena avventurarsi nel campo della rappresentazione mediale di eventi storici: un lavoro di tal fatta può aiutare sia per la costruzione della conoscenza del fatto storico messo a tema, sia ad esercitare competenze e a formare abilità trasversali, come quella di saper porsi in maniera critica di fronte all'immagine, di riflettere su che cosa possano dirci le fonti audiovisive, e sul rapporto tra evento e sua rappresentazione.

[5] Per queste e altre considerazioni *sull'uso degli audiovisivi nella didattica della storia*, si rimanda alla sezione dedicata del courseware *"Insegnare storia"*, del Ministero Pubblica Istruzione – Dds, Università di Bologna.

Spigolature

UN CD-ROM PER L'AGGIORNAMENTO DEGLI INSEGNANTI DI STORIA

"Passato e presente" (rivista di storia contemporanea edita da Franco Angeli) ha ospitato nel n. 53 (a. XX, maggio-agosto 2001) una recensione al cd-rom Insegnare storia. La recensione è molto lunga e molto impegnata e dimostra ancora una volta l'attenzione della rivista al tema dell'insegnamento della storia. Essa è anche perentoriamente negativa circa l'efficacia dell'impostazione metodologica proposta nel courseware per rinnovare la storia insegnata, i materiali didattici, i processi di insegnamento e di apprendimento. Ecco due giudizi drastici: "Il Ministero, a quanto pare, ha inteso non semplicemente ridimensionare, riducendolo all'aspetto "operativo" e "ludico", l'insegnamento della storia nell'indirizzo professionale (il che sarebbe forse giusto), ma fare in corpore vili (il che certo non è bello) un'esperienza da generalizzare." "Che il Ministero punti per la formazione degli insegnanti di storia, su questo cd-rom, è un brutto sintomo." La recensione apre questioni che possiamo sintetizzar rubricandole così:

metodologismo didattico vs conoscenze; rapporto tra passato e presente nell'insegnamento; storia negli istituti professionali vs storia nei licei; concezione ludica della ricerca storico-didattica vs concezione formativa; metodologia della storiografia vs tassonomia degli obiettivi didattici.

La critica aspra nasce da una serie di incomprensioni e di contraddittorie visioni della storiografia, della storia scolastica e delle competenze di chi la insegna. Due esempi collegati:1) si scrive che il corso è basato non su una filosofia della storia o su una metodologia della storia ma sulla tassonomia di Bloom. Falso. La proposta di mediazione didattica è basata su una epistemologia della storiografia esplicita in una parte molto corposa dell'ipertesto. 2) Il corso contiene proposte metodologiche per introdurre nell'insegnamento le conoscenze alte della storiografia esperta proporzionandole alle possibilità di apprendimento degli studenti mediante le procedure della trasposizione didattica, ma la recensione tace su questo e tende a far credere che agli insegnanti si propongano semplicemente soluzioni didattiche a vuoto:

"Ma I'insegnante non leggerà neanche testi molto più accessibili. Insegnerà il Novecento senza aver letto Hobsbawm, Pavone, Ginsborg, Lanaro, ecc., perché troppo occupato a familiarizzare con la tassonomia delle categorie formali dell'apprendimento secondo Bloom, con schemi di «argomentazione della concettualizzazione".

Insomma è una forma di polemica che non si perita di dare una rappresentazione non dimostrabile delle posizioni dell'avversario e le condanna dopo averle deformate a misura della incapacità di comprenderle. Pubblichiamo la recensione per dare la possibilità a chi conosce il cdrom e i problemi dell'insegnamento secondario in esso affrontati di rispondere sulla base dell'esperienza innovativa sviluppata in molti anni.

Un cd-rom per l'aggiornamento degli insegnanti di storia
Carla Forti

Il cd-rom *Insegnare storia. Corso ipertestuale per l'aggiornamento in didattica della storia* è stato progettato e realizzato per il Dipartimento di discipline storiche dell'Università di Bologna da Ivo Mattozzi, coadiuvato da Antonio Brusa, da Giuseppe Di Tonto (per la progettazione informatica) e da un nutrito gruppo di altri collaboratori. È pensato per la "autoformazione" degli insegnanti di storia degli istituti secondari, i quali dovrebbero usarlo per aggiornarsi sull'epistemologia e metodologia della storia, sulla teoria della mediazione didattica e sulle applicazioni pratiche. AII'interno di queste tre aree gli argomenti sono organizzati in 37 moduli i cui contenuti sono presentati in 108 "mappe di navigazione" (che sono quindi "mappe concettuali"). Vi trovano posto 1113 schede ipertestuali, 413 documenti esterni di varia dimensione in formato acrobat, 100 schede di documentazione bibliografica, un glossario e altro ancora. Circa 5.000 links collegano i "nodi" ipertestuali fra loro e con i documenti esterni. È da rimpiangere che il Ministero, il quale ha curato la diffusione del cd in 10.000 esemplari liberamente riproducibili, non abbia previsto di farne un prodotto compatibile con tutti i computer maggiormente diffusi. Infatti il docente, o aspirante docente (cioè lo specializzando delle SISS), a cui il corso è destinato dovrebbe potersi liberamente spostare all'interno di cinque ambienti ipermediali: "lettura ipertestuale", "glossario", "archivio schede", "biblioteca di strumenti", "appunti"; ma siccome non tutti i computer lo consentono, la possibilità di "autoforrnarsi" a casa propria risulta fortemente limitata.

Per chi voglia rendersi conto dell'impostazione e dei contenuti del corso, "lettura" e "archivio schede" (che permette di consultare tutte le schede dei «nodi tematici rilevanti» trattati nel corso) sono gli ambienti più importanti. L'ambiente "appunti", con funzione di videoscrittura, è destinato alla personale utilizzazione dei materiali da parte del singolo utente; il "glossario" presenta sintetiche spiegazioni di voci sia storiografiche che didattiche; infine la "biblioteca" offre un'ampia bibliografia generale sulla metodologia e la didattica della storia, varie bibliografie ragionate su "tematizzazioni" rilevanti della storia generale e delle storie settoriali, informazioni sulle riviste di storia e didattica delle storia, sitografia, *abstract* di testi di didattica della storia e di un numero selezionato di testi di metodologia storica (quelli utilizzati nel corso: ad esempio, se un passo di Chabod, *Lezioni di metodo storico*, viene usato come esempio parlando di «uso del tempo» nel testo storico, in "biblioteca" si troverà un *abstract* di quest'opera). All'interno di questa struttura ipertestuale è possibile, naturalmente, navigare secondo i percorsi indicati dalle mappe o crearsene in base alle proprie personali esigenze.

Delle tre aree indicate -«epistemologia e metodologia storica», «teoria della mediazione didattica» e «applicazioni pratiche» -la seconda costituisce il cuore, il nocciolo duro del corso. Ma la terza sarà probabilmente la più apprezzata da chi lavora nella scuola. Infatti la possibilità (offerta dall'ambiente "appunti") di scegliere, riprodurre, combinare, manipolare e stampare materiali di pronto utilizzo nella pratica quotidiana riuscirà graditissima ai docenti perché alleggerirà la fatica di redigere dichiarazioni di intenti iniziali, rendiconti periodici e bilanci finali (cioè di esporre «obiettivi cognitivi», «operatori cognitivi», «contenuti», «motivazioni», «requisiti», «prerequisiti», «finalità», «tempi», «strumenti», «modalità didattiche», «competenze» e «abilità» conseguite o da conseguirsi da parte dello studente, «tipologie di verifiche», «criteri di valutazione», ecc.). Avendo a disposizione dei

modelli facilmente adattabili o dei convincenti esempi già sperimentati da altri, sarà più facile «programmare» e «costruire il curricolo modulare». Esempi dei vari tipi di prova, criteri secondo cui costruirne, tabelle dei criteri di attribuzione del punteggio aiuteranno l'insegnante a districarsi nelle difficoltà della «valutazione sommatoria».

Una gran quantità di modelli di esercizi (domande libere, a risposta chiusa, a risposta multipla, griglie e schemi grafici da riempire o da costruire, ecc.) è a disposizione dell'insegnante poco fantasioso, o pigro, o poco avvezzo a usare questo che pure è giustamente considerato ormai da anni uno strumento fondamentale non per valutare il rendimento (per quello ci sono le "prove di controllo"), ma per promuovere l'apprendimento rendendo lo studente attivo, consapevole di cosa e quanto ha capito, curioso. Da quest'ultimo punto di vista si segnalano particolarmente gli esercizi che hanno funzione di brainstorming, di risvegliare l'interesse dei ragazzi nella fase di approccio all'argomento (cfr., per esempio, il documento Eserc 16, che riporta materiali tratti da Mattozzi, *Lo sviluppo industriale nel mondo dell' Ottocento*, Polaris, Faenza 1994, pp. 3-8). Il criterio è quello di partire dal presente per poi tornarci a conclusione del percorso nel passato: un criterio molto condivisibile, a condizione che l'aggancio presente-passato sia convincente (come nell' esempio citato) e non meccanico (come, per esempio, Adolel5, di cui più avanti).

Sono molte altre le attività proposte per fare acquisire allo studente "competenze" e "abilità": dal prendere appunti allo schedare un libro al fare una ricerca in biblioteca all'interpretare diagrammi e mappe al costruire ipertesti all'analizzare fonti sia narrative che di ogni altro tipo (documenti scritti, oggetti della civiltà materiale, quadri, film, audiovisivi). Insomma, il c d è un repertorio di applicazioni pratiche ricchissimo. Ma il corso (o courseware, come viene chiamato) non può essere ridotto a repertorio d'uso immediato nella pratica quotidiana. L'obiettivo vero è la formazione dell'insegnante. Alla navigazione ipermediale (le mappe e sotto mappe dei "nodi tematici" dovrebbero evitare di perdere la bussola) si aprono percorsi che rendono il docente di storia consapevole dei presupposti epistemologici del suo operare, lo guidano alla «autoanalisi delle proprie pratiche didattiche» (a partire dalla sua storia professionale e dal suo vissuto personale, ivi compresa l'appartenenza di "genere"), lo fanno avvertito delle problematiche degli adolescenti, gli insegnano a valutare il proprio lavoro, a organizzare l'aggiornamento dei colleghi, a giudicare i libri di testo, a progettare ricerche di storia settoriale e locale, gli mettono a disposizione il sistema di catalogazione Dewey, i programmi e decreti ministeriali, ecc.

Concorrono a creare i percorsi i materiali più vari: dal questionario al modulo e alla pagina di testimonianza, di riflessione, di metodologia storica, di teoria della mediazione didattica, alle schede, alle tabelle, alle griglie e schematizzazioni grafiche di ogni tipo. Queste ultime, prevalentemente nella forma di "mappe concettuali", hanno un ruolo decisamente privilegiato, di cui non si può dare qui adeguatamente l'idea.

Questa enciclopedia ipertestuale per la formazione e l'aggiornamento del docente di storia è sorretta da un impianto teorico che le conferisce un carattere militante. Non da una qualche "filosofia della storia", né da una particolare metodologia storica (benché sia evidente l'inclinazione per la scuola delle Annales), bensì da una «teoria della mediazione didattica della storia». Nel metodo di insegnamento innovativo proposto è fondamentale disporre di una «tassonomia delle categorie formali dell'apprendimento intellettuale» (viene suggerita quella, dettagliatissima, di Bloom, cfr. Eserc 13) e deve esserci la «possibilità di fondare la

coerenza tra specificazione degli obiettivi e ordine dei contenuti» e di stabilire «connessioni derivanti dalla combinazione di criteri cognitivi, didattici, e di costruzione della cultura storica» (Promod I4). Perciò si deve abbandonare il metodo del «percorso lineare-sequenziale», in cui l'apprendimento è solo «processo sommativo» e la didattica privilegia la trasmissione-memorizzazione delle informazioni, per quello «modulare» (cfr. Modulo l).

La teoria della mediazione didattica dichiara guerra al «Paradigma Originario della Storia Generale Manualistica» (Promod l) che, sotto operazioni cosmetiche di facciata, gli odierni manuali sono accusati di continuare a seguire e che, adottando la scala temporale del breve periodo e la forma narrativa, riduce a una sola la pluralità delle storie e resta nazionalistico, eurocentrico e teleologico. Nello schema della «Nuova Storia Generale» modulare, invece (Promod 10), la scala temporale di lungo periodo e l'articolazione di descrizione, narrazione e argomentazione» fanno emergere la pluralità delle storie e propongono i valori della comunità, della nazione, dell'europeismo, del mondialismo, della multiculturalità.

Il "modulo" può dunque essere definito «un dispositivo costruito per architettare la struttura del sapere in una visione non sequenziale, ma reticolare in cui ogni nodo della rete corrisponde a una mappa di conoscenze relativamente autonoma e autosufficiente, in sé integrata, ma disponibile a integrarsi con altre» (Modulo 79). Ma trattandosi di un concetto-cardine, ne esistono definizioni parzialmente diverse: è quindi bene confrontarsi con quelle di Domenici, di Tiriticco, di Margiotta, di Bailetti. Ma preferibile è Guanci, la cui definizione è pensata apposta per la storia:

Il modulo è una unità di apprendimento costruita per la mediazione didattica tra docente e discente. Più precisamente…. esso tende a favorire la mediazione didattica di una singola conoscenza storica nel quadro di una più generale impostazione modulare dell'insegnamento….il sistema di sapere viene trasmesso non secondo un itinerario dettato …dalle rilevanze tematiche dei contenuti, ma dai bisogni cognitivi *de*ll'allievo... [per] giungere alla formazione di una *cultura .storica autentica: padronanza delle reti concettuali, abilità nell'uso degli operatori cognitivi, conoscenza degli eventi, dei processi, dei fenomeni del passato ritenuti rilevanti dai programmi ministeriali e dai docenti stessi (*corsivo mio).

Sorprende apprendere che c'è una cultura storica «autentica» e non rallegra scoprire che è quella ritenuta tale «dai programmi ministeriali e dai docenti stessi». Quali docenti, poi? Gli attuali consulenti del Ministero?

Intendiamoci: non è questione di rimettere in auge la Vecchia Storia Generale Manualistica e il Manuale Tradizionale, ma di chiedersi a cosa si riferiscano oggi questi stereotipi demonizzanti. Occorre in effetti un certo impegno per reperire nel panorama attuale dell'editoria scolastica esempi come quelli che gli autori del courseware sono riusciti a scovare. Lo standard dei manuali è notevolmente cambiato da quando Edoardo Grendi (di cui non si possono rimpiangere abbastanza l'acume e l'ironia) dedicò loro un intervento polemico[6]. Ed è cambiata anche la pratica dell'insegnamento: per certi aspetti in meglio, per altri in peggio. Chissà cosa ne penserebbe, Grendi, della teoria della mediazione didattica, e se condividerebbe l'idea di concentrare il curricolo annuale di storia in quattro moduli costruiti selezionando i contenuti secondo il criterio delle differenti scale spaziali (mondiale, continentale, nazionale, locale) a cui corrispondono le diverse scale

[6] Nota (Si veda, nel documento Manuali 1, la schematizzazione di Grendi, *Del senso comune storiografico*, «Quaderni storici", 1979, n. 41, 1979, pp. 688-703, fatta da A. Brusa*, Il manuale di Sloria*, La Nuova Italia, Firenze 1991, pp. 12-13.)

temporali (lunga, media, breve)[7]. 1 "moduli" presuppongono d'altra parte che molte indispensabili informazioni di contesto vengano messe a disposizione dello studente in forma sintetica: il manuale espulso dalla porta rientra così dalla finestra, non di rado nella sua veste peggiore.

Non che insegnare la storia "per moduli" non sia uno dei possibili modi di insegnarla: un modo efficace e anche bello, se praticato da un insegnante colto e inventivo, ma non il modo. Se poi cultura e fantasia mancano, seguendo un manuale dignitoso (che di solito offre una scelta di documenti) si fanno meno danni che sperimentando modelli che non si sanno usare, o modelli discutibili. I modelli discutibili non mancano in questo courseware. Si veda, per esempio, il documento Adolel5, La ."Storia degli ebrei. Un esempio di mediazione didattica". L'autore prende spunto da un manuale per bienni (Cossarini, Citti, Monaco, Carlatori, Storia antica. Fatti e interpretazioni) per contrapporre all'uniformità manualistica (dove egizi ebrei assiri ecc. ricevono la stessa attenzione) i principi della "mediazione didattica": privilegiare un tema ("ebrei") per la «rilevanza del rapporto presente-passato>} e partire dal presente.

Il presente da cui l'autore sceglie - abbastanza opinabilmente - di partire è il conflitto arabo-israeliano, che a suo dire non può essere spiegato a fondo senza «andare alla storia lontana», «alle strutture della mentalità e della cultura ebraica che si sono formate migliaia di anni fa». Si arriva così, naturalmente, al monoteismo. O meglio: al concetto di monoteismo ebraico, contrabbandato come .fatto dal sopraccitato manuale, colpevole di esordire dicendo che nella storia dell'Oriente antico gli ebrei non spiccano per le realizzazioni politiche, ma per avere elaborato la religione monoteistica. Il teorico della mediazione didattica protesta:

Prima di lutto bisognerebbe che i ragazzi avessero ben presente a che cosa credono oggi gli ebrei. Tutto sommato, nei suoi lineamenti essenziali la religione ebraica è rimasta immutata, e quindi si possono dare i fatti attraverso una descrizione del presente. A questo punto il concetto riassume gli elementi della descrizione e riesce ad essere compreso perché diventa un modo economico di indicare una serie di elementi noti.

Che, insegnando storia, si possa concepire l'idea di una religione «rimasta immutata» attraverso quattro millenni è davvero grottesco. Per l'autore di queste righe, come per l'inquisitore della Prima Età Moderna (che bruciava il *Talmud* perché eretico *dal punto di vista ebraico*), gli ebrei attuali sono sempre quelli dell' Antico Testamento: una sorta di reperto archeologico vivente. E a chi rivolgersi, poi, per «avere ben presente a che cosa credono oggi gli ebrei»? A un riformalo? A un ortodosso moderato? A un ortodosso integralista? Non si richiede, da un insegnante di scuola secondaria, che sia uno specialista di processi inquisitoria li, o di teologia e ortoprassia ebraica. Si richiedono la cultura generale e il buon senso sufficienti a evitare di improvvisarsi specialisti di ciò che non si sa.

Il buon senso sembra invece scarseggiare nei teorici della mediazione didattica, a giudicare da cosa l'autore trova incriminabile nel manuale Cossarini-Citti-et al. (sul quale chi scrive non ha opinioni, non conoscendolo). Questo manuale, apprendiamo, dopo la frase sul monoteismo prosegue dicendo che «a partire dal 2000 a.C. un gruppo di nomadi pastori provenienti dalla Mesopotamia si formò sulle colline della Palestina», con quel che segue. Orrore! si salta dal "tema" monoteismo alla "ricapitolazione di eventi" senza segnalare la discontinuità fra i

[7] Cfr. Promod 12 e A Brusa , il nuovo curricolo di storia, "Ricerche storiche", 31 (1983), pp.81-109

due piani di discorso e senza "tematizzare" il secondo. Occorre invece che i ragazzi capiscano che qui «si tratta di un sottotema all'interno di un macrotema». E poi essi non sanno che cosa significhi «nomadi». Qui, dunque, «se noi vogliamo invece realizzare una buona mediazione didattica *dobbiamo* (corsivo mio) cominciare a porci il problema in modo analogo a quello di Max Weber, che ha preso in considerazione insieme i rapporti fra economia e giudaismo presso gli ebrei».

Sorvolando sul *dobbiamo* (un bello scivolone, per chi si professa censore del metodo assertorio, apodittico, che è intrinseco ai manuali!), va detto che Max Weber è un pane molto duro per denti tredicenni. Anche con la più avveduta delle mediazioni didattiche. E chi la farebbe, poi? Un insegnante che non ha mai letto e non leggerà mai Weber? Ma l'insegnante non leggerà neanche testi molto più accessibili. Insegnerà il Novecento senza aver letto Hobsbawm, Pavone, Ginsborg, Lanaro, ecc., perché troppo occupalo a familiarizzare con la tassonomia delle categorie formali dell'apprendimento secondo Bloom, con schemi di «argomentazione della concettualizzazione», di «articolazione delle fasi del processo di costruzione della conoscenza storica», con complicatissime rappresentazioni grafiche della «struttura di un modulo che tematizza un fatto storiografico di natura processuale», con tabelle di «operazioni richieste per la ricerca a vari livelli di difficoltà», ecc.

C'è una storiella resa popolare da Moni Ovadia: l'ebreuccio Moshe, che sbarca il lunario come piazzista di generi alimentari, riesce a strappare a un grossista un'importante ordinazione di salmone in scatola; di lì a poco, però, il grossista gli telefona imbestialito. Moshe cade dalle nuvole: la consegna non è avvenuta puntualmente? No, non si tratta di questo. Il prezzo non è stato quello convenuto? Non è questo il problema. Allora forse l'imballaggio era difettoso? Peso e dimensioni delle scatole differivano dal campione? O si tratta invece dell'etichetta? Nulla di lutto ciò: il grossista ha aperto una scatola e trovalo che il salmone è avariato. Solo questo? Moshe è sollevato: ma questo è salmone da comprare e vendere, non da mangiare! Nella teoria della mediazione didattica la storia è come il salmone di Moshe: non da mangiare. Né per gli insegnanti né per i ragazzi. Questi ultimi devono sviluppare soprattutto "competenze" e "abilità" (non conoscenze): fare grafici e mappe, catalogare materiali di ricerca ecc. Tutto ciò è certamente utile, ma il valore formativo della storia non consiste in questo. E neanche nel "fare il piccolo storico" in una ricerca di gruppo sulla storia locale, benché questa esercitazione abbia certamente una sua valenza positiva e un aspetto ludico gratificante che la rende consigliabile ogni tanto. Quella dello storico è una professionalità altamente specialistica che non è affatto compito della scuola secondaria dare (né la scuola può pretenderla dagli insegnanti). In matematica ci si propone forse che i ragazzi inventino teoremi? Basta e avanza che ne capiscano la dimostrazione. La storia fai-da-te e il curricolo modulare ci vengono da paesi al cui modello didattico facciamo bene a guardare per l'insegnamento delle lingue straniere, dove la loro superiorità è schiacciante (e forse -ma è la supposizione di una incompetente -per la matematica, in cui lo standard dei nostri studenti è giudicato disastroso), non certo per le discipline umanistiche e le scienze umane, dove la nostra superiorità è stata finora indiscutibile.

Questo cd-rom è stato commissionato al Dipartimento bolognese dalla Direzione generale per l'istruzione professionale del Ministero, ma nella sua progettazione sono state coinvolte le Direzioni generali di tutti gli altri indirizzi. La diffusione che gli viene data ora, mentre sta per decollare il riordino dei cicli, lo propone come punto di riferimento per tutti i tipi di scuola. Del resto, anche sui nuovi programmi modulari di storia per gli istituti professionali usciti ormai da

quattro anni era stata richiamata l'attenzione di tutti gli insegnanti e, naturalmente, dell'editoria. Il Ministero, a quanto pare, ha inteso non semplicemente ridimensionare, riducendolo all'aspetto "operativo" e "ludico", l'insegnamento della storia nell'indirizzo professionale (il che sarebbe forse giusto), ma fare in *corporee vili* (il che certo non è bello) un'esperienza da generalizzare.

Sulle pagine di questa rivista Fabio Fiore, in relazione all'opposto modo di valutare la riforma Berlinguer, ha individuato due "partiti", quello "della rincorsa" e quello "della resistenza"[8]. Chi scrive (neopensionata con esperienza quarantennale di insegnamento e, per quest'anno ancora, incaricata del "tutoraggio" per l'aggiornamento sulla storia del Novecento) non saprebbe riconoscersi né nell'uno né nell'altro. Pensa, con Tranfaglia, che nella preparazione all'insegnamento vada privilegiato il versante disciplinare, e dunque giudica negativamente questo cd-rom. Ma non ogni cd-rom destinato o destinabile ad uso scolastico. Non quello *Destinazione Auschw*itz (su cui vedi più avanti Alessandra Peretti), o quello *Mafia. 159 anni dì storia e storie* realizzato per iniziativa del Comune di Palermo e della Regione Toscana (Cliomedia Officina 1998, direzione scientifica di Paolo Pezzino).

Condivide con Lucio Russo[9] una certa idea di cosa dovrebbe essere e non è più la scuola, ma proprio per questo ha salutato con favore, inizialmente, lo schema di riordino dei cicli, e tuttora non depone le speranze.

Quello schema può infatti implicare il soddisfacimento di tre esigenze ugualmente irrinunciabili: l) uguali opportunità formative per tutti; 2) differenziazione progressiva in base alle inclinazioni; 3) promozione dei talenti e delle attitudini. La prima esigenza dovrebbe essere soddisfatta dalla formazione unica fino ai 13 anni e dall' esistenza, negli anni successivi di una robusta area disciplinare comune ai vari indirizzi; la seconda dall'introduzione di scelte differenziate a partire dai 13 anni, nel biennio di orientamento; la terza dalla possibilità. nel triennio, di arricchire o potenziare le scelte di indirizzo mediante la quota (20%) di ore curricolari (non opzionali) a disposizione delle singole scuole.

Non c'è, mi pare, molto da rimpiangere nella attuale scuola media e negli attuali bienni (per la scuola elementare, un giudizio sulla riforma che ha moltiplicato il numero degli insegnanti è prematuro). L'impegno profuso e i risultati conseguiti da tanti bravi colleghi provano solo che, quale che sia la struttura, un insegnante capace la fa funzionare al meglio. Il biennio attuale, in particolare, si caratterizza in tutti i tipi di scuola, escluso il ginnasio, per la sua inconsistenza (viceversa, il peso del ginnasio è tale da schiacciare un ragazzino proveniente dall'attuale scuola media: al che alunno e insegnante reagiscono, semplicemente. rinunciando all'obiettivo di apprendere due lingue classiche in una volta).

Il riordino dei cicli può por fine a quello che ogni genitore e ogni insegnante dovrebbe considerare il peggiore dei mali: tenere i ragazzi a vegetare proprio quando la loro mente è più ricettiva, cioè prima dei 15/16 anni (età in cui troppi altri interessi fanno concorrenza allo studio perché si possa sperare che ne acquisisca l'autodisciplina chi già non l'abbia acquisita prima). Dai 13 anni si può cominciare a fare più matematica. o più disegno e grafica, o più lingua straniera, o più pratica ipermediale, o apprendistato in un laboratorio degno di questo nome, o latino, o musica, ecc. Il riordino dei cicli comporta costruire dal nulla la formazione

[8] Cfr. F. Fiore, *Rincorrere o resistere ? Sulla crisi della scuola e gli usi della storia*, «Passato e presente ».18(2(001)",.n.52,pp.97-115

[9] Cfr. L. Russo, *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola*?, Feltrinelli, Milano 998

professionale, che in Italia non esiste benché la maggioranza della popolazione scolastica frequenti gli istituti professionali, dove non a caso si ha il più alto indice di dispersione. Romano Prodi lo diceva già parecchi anni fa[10], prima di scendere in campo". È questa la sfida più importante, e la più difficile.

Ma il riordino è anche l'occasione per salvare una scuola di minoranza come il liceo classico, che sta affondando. Chi scrive non si vergogna affatto di dire che questo le sta a cuore, e dovrebbe stare a cuore a tutti.

Fra le formule abusate ma vere c'è quella che la scuola la fanno gli insegnanti. Purtroppo, diversamente che per i licei, per la formazione professionale occorrono anche molte altre cose, cioè grandi investimenti in attrezzature. Invece elevare il livello degli insegnanti è questione più di scelte che di investimenti. Che il Ministero punti per la formazione degli insegnanti di storia, su questo cd-rom, è un brutto sintomo.

[10] R. Prodi, *La società istruita. Perché il futuro italiano si gioca in classe*. Il Mulino

contributi

AUDIOVISIVI E STORIA: UN PERCORSO DIDATTICO SUL NAZISMO E I LAGER

di Giorgio Cavadi

"Il film è forse un documento indesiderabile per lo storico? Presto centenario, ma ignorato, non è compreso neppure tra le fonti riconosciute, non rientra nell'universo mentale dello storico"
Marc Ferro, Annales E.S.C., *XVII, 1972*

IL CINEMA: VERITA' DELL'IMMAGINE O MISTIFICAZIONE DEL REALE?

Se il XIX secolo è stato chiamato il secolo della storia, il '900 può essere definito a buon diritto il secolo del "tutto è storia" nel quale la rivoluzione documentaria avviata dalla scuola francese di Marc Bloch e Lucien Febvre ha portato ad una piena *panistorizzazione* secondo cui nulla ormai viene escluso dalla ricerca storica né tantomeno è eludibile come fonte.

Questo *gigantismo* delle fonti pone problemi sia di quantità che di qualità nella ricerca storica, aprendo nuovi e fecondissimi campi d'azione, ma ponendo questioni metodologiche ed epistemologiche altrettanto complesse.

L'evidenza che il cinematografo potesse costituire materia per le ricerche dello storico era già presente su di un articolo del "Le Figaro" addirittura nel 1898 (Topolski p.60). Sembrava pacifico, quindi, che a tre anni dalla prima esibizione pubblica del cinematografo lo storico potesse iniziare ad interessarsi di questa forma di comunicazione artistica e nello stesso documentaria. Il 1898 è però egualmente l'anno in cui nasce il primo esperimento di attualità "ricostruita" come ci dicono questi due aneddoti; nel primo, alcuni operatori americani precipitatisi all'Avana per filmare gli effetti dell'esplosione della corazzata Maine, episodio che scatenò la guerra fra Stati Uniti e Cuba, sono respinti dal comando militare; decidono così di tornare a New York e ricostruire in vasca con modellini i combattimenti navali: nasceva così il primo esempio di falsificazione filmata (Toulet, 1994, p.100). Nello stesso anno una simile operazione di mistificazione veniva portata a termine da un operatore dei fratelli Lumière che, con un abile montaggio di ritagli di varia provenienza, costruisce nel 1898 un falso documentario sull'affare Dreyfus (ibidem).

Intanto il cinema, prima ancora della televisione, da forma artistica diviene strumento di informazione e - nei regimi totalitari - di propaganda, perno di una nuova estetica e

di un nuovo culto della politica nelle quali l'immagine statica (i monumenti e le grandi architetture) e dinamica (il cinema) è parte essenziale (cfr. Mosse 1975): Mussolini ama spesso avere al suo seguito una *troupe* cinematografica che ne immortali le gesta; il mito di Hitler verrà celebrato dal cinema inquieto di Leni Riefenstahl.

Il Problema delle falsificazioni

Imbattersi nelle falsificazioni è l'aspetto più rischioso dell'operazione storica; ce ne dà conto in maniera essenziale Federico Chabod nelle sue "Lezioni" ribaltando, tuttavia, la prospettiva di lavoro. Attestata, infatti, la non veridicità di un documento, è ancora possibile e fecondo farlo parlare ponendogli e ponendosi una serie di domande a partire da quella centrale: *"Quale è lo scopo di simili falsificazioni?"* (p.68). Ecco allora che noi andiamo ad indagare le ragioni politiche, d'interesse economico, privato e quant'altro, che hanno portato alla produzione di quel documento. Si tratta di un *trasferimento d'importanza* o di valore di non poco conto, che ci permette di recuperare pienamente il valore scientifico di una fonte, non per il suo messaggio primario e intenzionale, ma per le ragioni implicite che lo hanno prodotto. In questa direzione lavora in maniera convincente Chabod, quando individua le alterazioni di fonti su supporto cartaceo, dalle falsificazioni di Ravenna, a quelle del monastero di *Weingarten* (pag. 71) oltre alla celeberrima *Donatio* di Costantino.

Il metodo di Chabod quindi, coglie in pieno il carattere dinamico di fonte proprio recuperando ciò che sotto il profilo epistemologico, sembrerebbe scorretto utilizzare.

In tempi più recenti poi, è stato osservato come per il suo aspetto dinamico la fonte più essere analizzata distinguendo i segni- che sono poi il prodotto diretto della comunicazione o fonte intenzionale - dagli indizi o sintomi secondari di *altri stati di cose (*Topolsky, pagg. 47-49) , metodologia normalmente utilizzata dalla psicostoria.

Tornando alla questione delle falsificazioni, nella storia del materiale fotografico è d'obbligo ricordare la scomparsa di Trotzkij da una foto in cui era ritratto sotto il palco in cui parlava Lenin avvenuta, ovviamente, in epoca staliniana e sulle cui motivazioni è superfluo soffermarci. Mentre in tempi più recenti dobbiamo ricordare la foto delle vittime della repressione del presidente rumeno Nicolae Ceausescu, in seguito rivelatasi costruita, ma che concorse indubbiamente allo scatenamento di una protesta popolare che si concluse con il rovesciamento del regime e l'uccisione del presidente e della moglie (1989).

Durante la seconda guerra mondiale poi gli americani, forse memori di quanto accaduto all'Avana nel 1898, ricostruirono un finto attacco navale al largo dell'isola di Pantelleria (l'episodio è stato mostrato nelle serie "Combact film" mandata in onda dalla RAI qualche anno fa).

Insomma, chi vuole avviare un percorso di ricerca sulle fonti audiovisive della storia del '900 oltre che con il gigantismo delle fonti stesse, deve fare i conti con il problema delle manipolazioni e delle falsificazioni, avendo presente che, per lo storico, anche lo scopo e il contesto in cui sono nate le alterazioni del documento sono oggetto di ricerca. Con una postilla essenziale: nel '900 cinema e falsificazione delle immagini sono il composto binario di cui si nutre quella formidabile arma della politica al tempo della società di massa, che è la propaganda, linfa vitale di ogni totalitarismo.

Solo a margine osserviamo che in alcun modo l'altro grande universo dell'immagine la "grande sorella" televisione, può costituire nei suoi prodotti una fonte diretta per lo storico, sia per la sua pretesa di rappresentare in tempo reale la realtà, sia per il suo altissimo grado di alterabilità, di fatto incontrollabile proprio per questa sua rapidità di diffusione.

Sulla sua utilità per la ricerca storica poi, un paradosso è sotto i nostri occhi di telespettatori di fine secolo: nella guerra più seguita dai media, quella del Golfo (1991), non abbiamo mai saputo nulla delle perdite e degli effettivi danni materiali dell'Iraq, ma soprattutto né la CNN né altri network ci diranno mai perché la coalizione occidentale, alla fine non prese Bagdad e non seppe rovesciare Saddam.

Ciò non toglie che il valore di testimonianza che può essere dato dalle immagini è, in molti casi, insostituibile; ce ne dà conto questo resoconto dal fronte della guerra russo-cecena (gennaio-febbraio 2000), André Glucksmann ha raccontato come le donne del villaggio di Adly, trasgredendo la loro usanza più ancestrale, hanno sepolto solo parzialmente i loro parenti uccisi dai soldati russi e ne hanno esposto i corpi, in attesa che passasse da quello sperduto paese un qualsiasi fotografo occidentale che fermasse sulla pellicola i massacri delle truppe di Mosca, dando testimonianza al mondo di un fatto che, altrimenti, sarebbe stato taciuto dalla Storia.

In conclusione, mentre la fonte-immagine (cinema, fotografia, televisione) sembrerebbe permettere una sorta di ritorno al "feticismo ottocentesco per i documenti" in grado di dirci esattamente cosa è avvenuto (Carr, p.20), al contrario vale anche per essi l'osservazione che le immagini come i fatti, non solo ci giungono "sempre riflessi nella mente di chi registra", (Carr, p. 26), ma necessitano di un lavoro accurato, che ne dimostri la reale attendibilità ovvero le ragioni della mistificazione o della falsificazione.

IL CINEMA " MONUMENTO"

Come è noto la moderna storiografia insiste ormai da un ventennio sul carattere "dinamico" delle fonti che vengono "messe in moto" dalle domande degli storici; essa non è dato statico a priori ma creazione epistemologica dell'oggetto conosciuto da parte di chi viene via via conoscendolo; è in breve, una struttura informativa formata dal procedimento interrogativo delle fonti (Topolski p. 47).

Il cinema, ed in genere l'audiovisivo è fonte *indirizzata* cioè diretta alla comunicazione, ma *indiretta* cioè mediata dall'autore che ha fortemente condizionato il messaggio in essa contenuto dalla scelta delle immagini, alle inquadrature al montaggio: si tratta di un prodotto dell'attività umana palesemente diretto alla comunicazione, ma decisamente non oggettivo, per sua natura.

E' probabilmente il caso più lampante di *monumento* secondo la celebre definizione di Jacques Le Goff, di documento in cui a diversi gradi e con diverse modalità è presente «lo sforzo compiuto dalle società storiche per imporre – volenti o nolenti – quella data immagine di se stessi» (*Storia e memoria*, p. 454) attraverso una fonte, l'audiovisivo che è, appunto, immagine pura.

Un interessante lavoro sul cinema come fonte della ricerca storica è stato svolto da Marc Ferro. Analizzando la produzione cinematografica sovietica degli anni '20, ma anche i film di propaganda sovietica ed antisovietica, Ferro ha sviluppato un modello di spiegazione rivolto ad indagare fra contenuto-apparente e contenuto-latente dell'opera cinematografica, con incursioni nella psicostoria (il rimosso, il non-detto, i lapsus, ib.

p.610) per giungere alla conclusione che attraverso l'analisi dei prodotti cinematografici, si può pervenire alla "contro-analisi" della società. In seconda battuta, analizzando i filmati originali dei cortei svoltisi a Pietrogrado nel 1917, Ferro ha dimostrato il valore dell'iconografia come fonte valida e corretta che agisce quale riferimento incrociato a conferma di dati, eventi o stati di cose già conosciuti ed indagati per altre strade. Anche se la conclusione più interessante di Ferro appare questa "Partire dall'immagine, dalle immagini. Non cercare in esse solo illustrazione, conferma o smentita di un altro sapere, quello della tradizione scritta. Considerare le immagini così come sono, salvo far ricorso ad altre forma di sapere per coglierle meglio… L'ipotesi? Che il film, immagine o meno della realtà, documento o finzione, intrigo autentico o pura invenzione, è storia… la parte immaginaria dell'uomo è altrettanto storia che la Storia." (ib. p.610).

LA GRAMMATICA DEL DOCUMENTO: SCEGLIERE E CLASSIFICARE

La «rivoluzione documentaria» del '900 è una rivoluzione non solo qualitativa ma soprattutto quantitativa, tanto da aver fatto parlare di un *gigantismo* delle fonti che concorre, non poco, a complicare la vita dello storico: "di tutto e di più" si potrebbe dire, parafrasando un famoso slogan pubblicitario. Ecco perché la proposta che segue può risultare parziale e non definitiva; essa guarda piuttosto che alla tipologia dell'esistente, all'esperienza fatta in situazione didattica dalla quale, induttivamente, abbiamo cercato di ricavare una catalogazione tenendo presente oltre la tipologia del documento, altre tre variabili: natura, scopo e particolarità dell'audiovisivo preso in esame. Da questa classificazione si può partire per chiederci *cosa* può darci questo tipo di sussidio, talvolta vera e propria fonte, e *come* ce lo può dare.

11. Servizio giornalistico-documentario prodotto da un inviato che raccoglie testimonianze dirette orali e per immagini; particolarità è l'alto grado di mediazione attraverso il commento (narrazione) sovrapposta in fase di montaggio; scopo è la cronaca di un evento (es. filmato di Sidney Bernestein).

12. Servizio giornalistico-documentario a basso grado di mediazione (il Duce si commenta da sé), come i filmati dell'istituto Luce che riportano i discorsi di Mussolini in maniera fedele e quasi testuale; scopo è la divulgazione indirizzata alla propaganda (una raccolta stava nelle due videocassette pubblicate da *L'Espresso* con il titolo di "Balconi e cannoni").

13. Prodotto audiovisivo a scopo divulgativo su eventi, stati di cose, problemi storiografici; alterna la testimonianza diretta ed osservabile, alla narrazione e all'interpretazione. Ha la particolarità di presentare, attraverso fonti audiovisive ed orali (interviste), un alto grado di problematizzazione all'interno di un discorso divulgativo di tipo scientifico, che permette: a) un continuo rimando ad inferenze documentarie; b) di porsi domande e fare osservazione per avviare percorsi di ricerca extratestuali (es. *In nome della razza pura*, in genere i filmati de "La grande storia" o la collana "Luce sulla storia d'Italia" diretta da Valerio Castronovo).

14. Opera cinematografica ad alto contenuto documentario a scopo apologetico-propagandistico con un basso grado di finzione e manipolazione artistica (es. *Il trionfo della volontà* di Leni Riefenstahl);

15. Opera cinematografica ad alto grado di finzione artistica, fortemente mimetica rispetto all'evento che vuole rappresentare e che, perciò, nasce come riproduzione/ricostruzione del reale con chiaro intento ideologico sul modello di *Schindler's List*;

16. Opera cinematografica ad alto grado di finzione artistica in cui manca del tutto la pretesa di ricostruire fatti od venti specifici e realmente accaduti, ma che ha come particolare quello di dare corpo, attraverso le immagini, a concetti ed interpretazioni storiografiche pur senza rimandare ad un evento effettivamente accaduto (es. *Tempi moderni* di Chaplin o *La vita è bella* di Roberto Benigni).

COME LEGGERE IL DOCUMENTO?

Da quanto già esposto è possibile comprendere quali documenti audiovisivi comunemente reperibili sono utilizzabili in un laboratorio didattico. Segue ora una domanda centrale: per fare che?

Ci sembra che il lavoro storico in un laboratorio di audiovisivi possa indirizzarsi verso due direzioni:

- ricavare le informazioni;
- utilizzare le informazioni.

Nel primo caso si tratta di leggere per cercare inferenze informative e rinforzare le conoscenze in nostro possesso, attivando un circolo virtuoso fra l'attività frontale in aula (sulla base del materiale a disposizione nel manuale) e le informazioni che attraverso la narrazione/descrizione ricaviamo dai testi visionati.

Nel secondo caso, si tratta di leggere per capire, ricavando inferenze logiche e metodologiche che possano avviare un percorso di ricerca autonomo, per formulare problemi e raggiungere conclusioni che rappresentino per lo studente un'espansione di conoscenze perseguita con i propri mezzi a partire dalle caratteristiche apparentemente chiuse del documento audiovisivo. Proprio nella problematizzazione e nella trasformazione della fruizione di un sussidio in un caso di studio, risiede la conquista di novità, pungolo di ogni attività didattica, che si trasforma in un *fare per apprendere*, operazione che modifica il dossier apparentemente chiuso, in una fonte di novità conoscitiva ed operativa (Guarracino in Brusa p.35).

Sulla base di quanto detto, si possono proporre queste operazioni: costruire per ogni audiovisivo una scheda; suddividere l'audiovisivo in blocchi informativi che possono racchiudere anche più sequenze filmate. In questa fase è essenziale il controllo dell'insegnante, che deve avere necessariamente visionato precedentemente il filmato, per indirizzare verso una scomposizione omogeneo dell'audiovisivo, come negli esempi proposti.

L'operazione di suddivisione in blocchi va trasferita in una scheda che diviene, in un certo senso, la sceneggiatura dell'audiovisivo. A questo punto occorre procedere ad

un'attribuzione di senso storico alle immagini e all'eventuale commento che le accompagna; a tal fine si propongono delle operazioni su sei livelli:

- Tematizzazione (e individuazione di sottotemi), datazione, periodizzazione.
- Acquisizione di informazioni dirette da fonti; acquisizione di informazioni indirette dalla narrazione;
- Rapporto fra informazioni, eventi, fatti; controllo ed incrocio di informazioni con altre fonti;
- Problematizzazione, ricerca di spiegazioni, acquisizione di nuove conoscenze e di nuove concettualizzazioni.
- Rilevamento di indicazioni sulla metodologia della ricerca storica.
- Attualizzazione di temi e problemi.

PRESENTAZIONE DEL MODULO

Presentiamo qui un percorso che si sviluppa sull'analisi di tre audiovisi con una tematizzazione unica e forte (che quindi non presenta salti tematici) e con un alto grado di problematizzazione: i fondamenti ideologici del nazismo e la realizzazione della "soluzione finale" . Per ognuno degli audiovisivi le espansioni testuali sono rappresentate da pochi testi essenziali che non spostano l'attenzione del lavoro sui libri; la periodizzazione è ben definita (1934-1945) ed individuabile; la forma degli audiovisivi presi in esame, secondo la tipologia summenzionata è di 1°, 3°, e 4° tipo (vedi sopra).

Come avremo modo di vedere, alcune testimonianze dirette ed alcuni snodi concettuali, permetteranno di procedere ad un interessante lavoro di attualizzazione di temi e contenuti presenti nel modulo, soprattutto in merito al peso della memoria che l'Olocausto ha ancora oggi nel popolo tedesco e più in generale, sulla memoria dello stesso nazionalsocialismo. Per cui, partendo dai toni trionfalistici del cinema apologetico di Leni Riefenshal, attraverseremo la scientifica determinazione della politica razziale del nazionalsocialismo sino all'orrore dei campi di sterminio.

In più punti, infine, il tema della memoria inteso non come semplice ricordo, ma come il complesso del rapporto fra passato e presente, affiora non solo nelle parole dei sopravvissuti, ma anche in quelle di chi ha visto e "fermato" nel documento, nella consapevolezza di essere stato testimone di un evento la cui unicità era già tutta evidente per l'enormità e le modalità del genocidio.

E' venuta poi la vicenda del governo austriaco di coalizione rosso-nera ed il caso Haider (febbraio 2000), a costituire un formidabile stimolo all'attualizzazione del nostro lavoro; un riferimento non strumentale ma effettivo, reso ancor più didatticamente efficace, dal passato della famiglia del leader politico austriaco e da molte sue dichiarazioni di piena riabilitazione del nazionalsocialismo che in passato egli ha pubblicamente rilasciato ad un'opinione pubblica, quella austriaca, che – coltivando il mito della "prima vittima del nazismo", ha rimosso e distorto buona parte del proprio passato.

LE SCHEDE DEGLI AUDIOVISIVI (i numeri individuano blocchi di sequenze)

1° audiovisivo

Il trionfo della volontà di Leni Riefensthal, 1935, durata 85 min. Collezione Riefensthal, L'Espresso Cinema 1997, a cura di Nicola Caracciolo, realizzazione: Istituto Luce. Opera cinematografica a scopo propagandistico (vedi sopra la tipologia n.4).

Prime due sequenze: il contesto, durata 15 min. ca.

1. Didascalia: Il Congresso del Partito nazional-socialista. Realizzato su incarico del Fuhrer; Norimberga 5 settembre 1934: 20 anni dopo la guerra mondiale, 16 anni dopo la sconfitta della Germania, 19 mesi dalla rinascita tedesca.
2. Sonoro = solo musica classica e marce militari; immagini di bambini biondi con le madri, un popolo sano; campi militari e paramilitari nei dintorni della città, scene di vita nei campi (la colazione, giochi camerateschi). Nuovamente immagini di donne belle e bionde.
3. Iniziano le riprese dei discorsi, comincia R. Hess "La Wehrmatch è sotto il comando del Fuhrer"; dopo Hess seguono altri gerarchi sul palco, diversi discorsi, parole chiave: successi in economia. Purezza della razza, fedeltà al Fuhrer, propaganda (Goebbels).
4. Discorso di Hitler a 52.000 "lavoratori" in divisa; giuramento "Un popolo, una nazione, un Fuhrer", concetto chiave: lavoratori = soldati.
5. Giuramento di fedeltà delle S.A. al Fuhrer
6. Ancora bambini in pose militari, immagini che introducono discorso di Hitler alla gioventù tedesca "senza classi, né caste"; parole chiave. Ubbidienza, bandiera, carne, sangue. Inno finale alla Germania.
7. Discorso notturno di Hitler; immagini dell'imponente scenografia, architettura di impronta classica, fuochi e bracieri che illuminano la notte; espressione centrale "Siamo noi a comandare lo Stato…Siamo noi a crearci il nostro Stato." Hitler sempre più aggressivo nel tono e nelle parole (climax). Espressione principale :"Non si costruisce qualcosa di così grande se non grazie ad una volontà più elevata. Questa volontà viene da quello stesso Dio che ha creato il nostro popolo".
8. Discorso ad un raduno diurno di S.A. ed S.S.; immagini = la Riefensthal, come nel precedente discorso in notturna, pone molta attenzione nel riprendere le imponenti ed inquietanti scenografie; viene riportato ampiamente il discorso di Hitler. in difesa delle S.A., quasi un'apologia che allontani i sospetti che si sono addensati su questa organizzazione; attacco a tutti quelli che vogliono distruggere le S.A.
9. Parata per le strade di Norimberga, inquadrati molti gerarchi nazisti segnalati da didascalie (Himmler, Goebbels, ecc.)
10. Discorso finale di Hitler al Congresso su organizzazione e finalità del partito (inquadrati Goebbels, Goering, Himmler e altri); parole chiave: sacrificio e combattimento; espressioni testuali: "Noi eravamo in minoranza perché nella nazione i più capaci di sacrificio e combattimento sono sempre in minoranza"; "La nazione tedesca è un'opera razzialmente perfetta" "Il popolo si è

sottomesso"; "I nazisti sono portatori de miglior sangue della nazione tedesca. Sono decisi a mantenere la guida e a non farsela mai togliere"; "Non basta più dichiarare «io credo» ma occorre giurare «io combatto»"; "Il partito sarà nel suo complesso…simile ad un Ordine "; " L'obiettivo deve essere: tutti i veri tedeschi saranno nazionalsocialisti"; "Noi vogliamo che questo Stato e questo Reich esistano nei prossimi millenni "; "In futuro al glorioso esercito… si unirà la non meno gloriosa guida del partito. E queste due istituzioni insieme educheranno il popolo."; "Già si prepara una nuova adunata e la gente ubbidiente verrà per essere istruita da noi" ; discorso più volte interrotto da ovazioni; Hitler conclude con le mani giunte al petto. In questa parte veramente si raggiunge il culmine della simbiosi liturgica fra l'officiante e i suoi fedeli, che lo osannano incondizionatamente. Frase finale di Rudolf Hess: "Il partito è Hitler, ma Hitler è la Germania, così come la Germania è Hitler".

2° audiovisivo

In nome della razza a cura di Luigi Bizzarri e Daniela Ghezzi, La grande storia RAI3 1997, durata 80 minuti ca.

E' diviso in 4 parti: *Cavie, Matti, Superuomini, Neri*. Si tratta di un prodotto divulgativo (del 3° tipo fra quelli individuati sopra), la cui tematizzazione riguarda l'indagine sulle azioni perpetrate dal nazionalsocialismo per la purificazione della razza tedesca.

Nel nostro lavoro, ci soffermeremo in particolare, sulle sezioni centrali del documento, *Matti* e *Superuomini*. Brevemente riassumiamo gli argomenti delle altre due sezioni:

Cavie: documenta gli "esperimenti" attuati ad Auschwitz dal dottor Joseph Mengele, prevalentemente su coppie di gemelli con presunte finalità di miglioramento genetico della razza.

Neri: dà conto della sorte degli individui di pelle nera presenti in Germania, prevalentemente bambini, nati durante l'occupazione delle truppe coloniali francesi nella zona del Reno dopo la Prima guerra mondiale, nonché della sorte dei soldati di colore catturati durante il secondo conflitto mondiale.

Matti:

1. Filmati inediti ritrovati a Potsdam nell'ambito del progetto T4 che portò in Germania negli anni '30, all'eliminazione –con il gas o altri trattamenti - di oltre 200.000 disabili mentali o fisici tedeschi. Interviste a figli di persone "eliminate" nell'ambito dei programmi di eugenetica.
2. La propaganda di eugenetica inizia nel 1935, con due film muti ritenuti "educativi" rivolti a membri del partito nazionalsocialista, *Eredità biologica* e *Malattie ereditarie*. Il messaggio è: ritardati mentali, fisici, nomadi, malati improduttivi e tutti gli emarginati sono rifiuti della società da eliminare.
3. Testimonianze di sopravvissuti, una donna internata a 7 anni perché figlia di nomadi.
4. Altro film di propaganda *Vittime del passato*, che il Fuhrer volle fosse proiettato in tutte le sale della Germania; lettura della sceneggiatura originale, il messaggio è di chiaro darwinismo sociale: eliminazione dei deboli che costa mantenere, necessità di sterilizzare o eliminare.

5. Testimonianza orale: Klara Nowak sopravvissuta, raccontala sua storia di presunta schizofrenica sterilizzata a forza dal programma di eugenetica
6. Sequenze dl film *L'eredità* ambientato in un laboratorio dove degli scienziati studiano le leggi di sopravvivenza degli animali, lettura di dialoghi originali, scopo: dare una giustificazione scientifica alla soppressione dei più deboli.
7. Evento: nell'estate del 1939 si passa più decisamente dalla sterilizzazione all'eliminazione fisica in una rete di una decina di "manicomi" dotati di "docce" e forni crematori; immagini della clinica di Hadamer.
8. Intervista ad una sopravvissuta montata con quella dell'infermiere-aguzzino Paul Reuter. Elvira Manthey, una sopravvissuta, visita la clinica.
9. Nuovo film di propaganda *Esistenze senza vita*, la pellicola è andata perduta, ma rimane la sceneggiatura sulla base della quale vengono ricostruite le scene proposte nel filmato. Protagonista è uno scienziato, viene data la cifra di 400.000 internati, commento su immagini degli sventurati rese particolarmente ripugnanti dall'uso delle inquadrature e delle luci. Messaggio: i disabili sono "vegetali che devono essere soppressi". Scopo: rassicurare le coscienze. Film *Malato di mente* anche di questa pellicola è rimasta la sceneggiatura originale: apologia dell'elettroshock, descrizione dell'eutanasia per effetto del gas con immagini delle camere a gas, testo originale: "Il paziente viene liberato…così la morte diventa salvezza."
10. Testimonianza di un'infermiera dei manicomi: "dopo che arrivavano i treni vedevamo il fumo uscire dalle ciminiere"
11. Alla fine la gente capì, intervento di pubblica denuncia del vescovo Munster, Clemens August Galen (foto)
12. Salto di qualità della propaganda: vengono usati attori noti e registi famosi per il film *Io accuso* di Wolfang Liebeneiner (1941), che ebbe ben 15 milioni di spettatori e vinse un premio alla biennale di Venezia del 1941. Trama: un medico uccide la moglie malata di una patologia degenerativa; viene processato ma assolto; messaggio: giustificazione dell'eutanasia e alibi morale per il popolo tedesco.
13. Commento finale: malgrado la resistenza di parte dell'opinione pubblica il massacro continuò in maniera più discreta. Segue filmato che documenta l'apertura delle fosse comuni del "manicomio" di Hadamer da parte delle truppe USA il 4/5/1945.

Superuomini:

1. Filmato: discorso di Hitler alla gioventù tedesca "Noi dobbiamo costruire un uomo nuovo che non soccomba"
2. L'argomento: progetto complementare all'eliminazione degli esseri inferiori, era quello di creare una razza superiore. Fu voluto da Heinrich Himmler il 12 dicembre 1935 e portò all'istituzione dei *Lebensborn* "fonte per la vita" in cui si favorivano "accoppiamenti selezionati" fra S.S. e donne di pura razza ariana, in 10 di questi luoghi dove nacquero non meno di 9.000 bambini. Requisisti richiesti alle SS.: ariani dal 1750, alti almeno m.1,75, biondi, occhi azzurri. Segue testimonianza di una ragazza polacca "selezionata" per il progetto. Immagini di un Lebensborn.

3. La storia di Walter Beaussert: nato in un Lebensborn, sa di essere stato portato in Francia dopo la liberazione; da adulto inizia la ricerca delle sue origini, ma sino al '90 incontra forti resistenze. Finalmente Walter legge la sua scheda personale (immagini), ma non vi sono notizie né dei suoi genitori, né dei suoi due primi anni di vita. Viene passata un'informazione: anche nei Lebensborn i bambini malati e deboli venivano soppressi.
4. Walter a Steinoring, il centro dove nella primavera del '45 giunsero gli americani a liberarlo; Walter legge i registri di Steinoring (immagini dei documenti) e scopre di essere nato in Belgio a Wegimont l'1 gennaio 1944, dove è rimasto per quattro mesi e commenta "Ora il vuoto comincia a colmarsi".
5. Walter incontra Olaf Schedemann, anch'egli nato nei Lebensborn, che invece, conosce i suoi genitori: un ufficiale delle SS e una fervente nazista ufficiale di collegamento a Strasburgo. Olaf: "Noi nati nei Lebensborn siamo testimoni". Racconta la sua infanzia privilegiata e di come la madre gli ricordasse di appartenere all'élite hitleriana. Olaf racconta le discussioni con la madre convinta antisemita che "ha mantenuto le sue posizioni a lungo dopo la guerra".
6. Walter giunge al centro Lebensborn di Wegimont dove è nato, visita gli archivi della Croce Rossa internazionale, prende visione della scheda (immagini) che conferma la data di nascita del 1° gennaio 1944. Ma un vuoto rimane fra il gennaio '44 e la primavera del '45 all'arrivo degli americani: "I 18 mesi del mistero della mia vita". Walter piange.

3° audiovisivo

servizio giornalistico-documentario RAI, serie Mixer/Format, con immagini originali; montato con una narrazione-ricostruzione retrospettiva che spiega la nascita dello stesso filmato (si tratta di un audiovisivo del 1° tipo)

Luogo: campo di concentramento di Bergen Belsen;

Data: primavera 1945; filmato girato da troupe anglo-americana.

1. Testimonianza di Anita Lasker Wellfish deportata a Bergen Belsen; l'epilogo: immagini dell'arresto del comandante del campo Joseph Kramer; immagini di SS che rimuovono montagne di cadaveri.
2. Intervista al cameramen inglese Bill Lawrie che 40 anni prima girò quelle scene, ripresa una sua foto di allora; narrazione: dopo 7 giorni c'erano ancora cadaveri da seppellire anche con gli escavatori. Scena: il borgomastro e le autorità del circondario vengono costrette ad assistere, in fila, alla sepoltura. Intervista a Sidney Bernestein, autore del film: "Volevo dimostrare che loro avevano visto tutto e quindi c'erano delle prove", seguono altri civili costretti ad assistere alla sepoltura.
3. Si cercano superstiti, l'acqua manca da 6 giorni, conseguenze: difterite, tifo, cimici, pidocchi; i superstiti cosparsi di DDT e lavati amorevolmente, i vestiti nuovi; i bambini; nuova testimonianza di Anita Lasker Wellfish.
4. Il lavoro è terminato: carrellata su 10 fosse comuni, dai cartelli si contano migliaia di corpi sepolti, ma alcune fosse ne contengono un numero che non è stato possibile precisare.

5. Viene proposta una mappa animata dei campi; immagini di Dachau: i vivi accanto ai cadaveri; circa 300 cadaveri congelati accanto al treno; Buchenwald, i tatuaggi sulla pancia, Mauthausen, Gardelegen: 1800 morti in un granaio.
6. Intervista a Sidney Bernestein: chiamammo due giornalisti per scrivere la sceneggiatura: chiamai quindi Alfred Hitchcock a collaborare al filmato. Intervista a Peter Tanner montatore: Hitchcock temeva che i tedeschi potessero dire che il film non fosse autentico, occorreva, quindi dare maggiore credibilità possibile al filmato, in modo che soprattutto i tedeschi pensassero che tutto era realmente accaduto. Idea di Hitchcock: filmare tutti gli effetti personali; immagini di sacchi contenenti capelli umani ordinati pesati e numerati, pronti per essere spediti, denti, fotocopie, una montagna di occhiali. Domanda fuori campo: "Se un uomo su 10 porta gli occhiali a quanti uomini sono appartenuti questi occhiali?"
7. Baracche per tubercolotici campo di Ebensee (Mauthausen): la loro storia
8. Intervento di Bernestein: "Volevamo sapere se i tedeschi attorno sapessero"; idea di Hitchcock : tracciare dei cerchi concentrici intorno al campo di Bergen Belsen di 1,2,10,20 miglia; fare quindi affluire comuni cittadini al campo dalle diverse distanze: seguono immagini di donne sorridenti provenienti da Weimar che entrano nei campi, a loro vengono mostrati i manufatti (paralumi, portafogli, suppellettili) costruiti in pelle umana asportando i tatuaggi dai corpi dei detenuti.
9. Immagini dei massacri compiuti in Unione Sovietica durante l'avanzata tedesca (estate-autunno 1941)
10. I Russi liberano Auschwitz-Birkenau, immagini; intervista a due sopravvissuti Leon Greenman e Hugo Gryn. Il racconto della selezione. Immagini di camere a gas e forni crematori; voce, lettura manuale redatto dalle SS con istruzioni per le procedure di gassificazione. Il massacro viene scientificamente condotto.
11. Intervento di Bernestein: abbiamo utilizzato materiale girato ad Auschwitz dai Russi; immagini e pianta del campo; cifre: 5 crematori per 279.00 cremazioni al mese, 10/12 mila al giorno.
12. Immagini di due gemelli; la loro storia, bambini mostrano i numeri tatuati al braccio.
13. Intervento di Hugo Gryn: la storia del kapò ucraino. Leon Greenman racconta l'arrivo degli americani al campo.
14. Bernestein di spalle davanti alla moviola, immagini dei lager; voce fuori campo "A noi occuparci dei sopravvissuti ai tedeschi tocca riparare quello che hanno distrutto…Questa era la fine del viaggio iniziato nel 1933. In termini di barbarie non erano passati 12 anni ma la Germania era andata indietro di 12.000 anni".
15. Immagini e cifre sulla Germania distrutta; considerazioni sul mutato clima politico, in tempi di guerra fredda per spiegare perché il film non venne poi mostrato ai tedeschi.
16. Intervento di Anita Lasker Wellfish che "rivede" la fine dei suoi genitori a Bergen Belsen.

(n. b: i numeri richiamano i blocchi di sequenze individuati)

1° audiovisivo Il trionfo della volontà

1. Tematizzazione, datazione e periodizzazione. Ricostruzione del contesto, si procede ad un incrocio con altre fonti: Albert Speer *Memorie del Terzo Reich*, pp.76-89, in cui l'architetto di Hitler, parla proprio dei raduni del Partito nazionalsocialista a Norimberga e, in particolare, della preparazione del Congresso del 1934, e delle scelta estetiche e architettoniche dettate dal Fuhrer "Hitler amava molto ripetere che egli costruiva per trasmettere ai posteri lo spirito del suo tempo"(p.77). Speer suggerisce di fare svolgere alcune scene di sera (p. 81; cfr. blocco di immagini n.7). Dalle memorie di Speer ricaviamo anche interessanti notizie su Leni Riefensthal (pp. 85-86 e 644), dalla sua ascesa alla corte di Hitler (del quale si dice, essere stata un'amante) "Arrampicata in vetta alla scala delle gerarchie politiche di un partito per tradizione antifemminista", alla sua prigionia nel dopoguerra nel castello di Kransberg (acquisizione di nuove conoscenze dall'incrocio con altre fonti).

George Mosse (1975), parla spesso di Albert Speer (che ha anche letto e corretto il manoscritto del suo fondamentale libro sul nazismo, come avverte lo stesso Mosse nell'introduzione) fornendoci interessanti spunti sui gusti di Hitler per il cinema (p. 261) e, più in generale, sull'uso della cinematografia nel Terzo Reich (pp. 283-285 e 295); mentre alle atmosfere di Norimberga e alla simbologia del classicismo architettonico è dedicato l'intero cap II. "L'estetica della politica"; il cap. IV "Le Feste pubbliche" svolge il tema essenziale - per la comprensione delle nostre immagini e dell'atmosfera di Norimberga - dei monumenti come "spazio sacro" del nuovo stile politico imposto dal nazionalsocialismo. Dalle informazioni ricavate dalle didascalie di questo blocco introduttivo, infine, si sviluppa una nuova problematizzazione: perché si parla di "rinascita tedesca"?

2. Lettura per immagini del contesto in cui si svolge il raduno del Partito: il popolo tedesco e l'organizzazione paramilitare della vita degli iscritti e dei simpatizzanti; si procede al controllo ed incrocio di informazioni con Mosse 1975, pp.185-229; nel *Mein Kampf* alle pagg. 97 e sgg. troviamo le idee di Hitler sull'educazione e sulla scuola.

Il blocco di immagini 2, con il 4 e il 6, ci propone un'operazione di controllo ed in incrocio con altre fonti sulla base della tematizzazione portante: concezione del mondo e del partito secondo il nazismo. Utilizziamo come fonte il *Mein Kampf* nelle pagine (84-88) in cui Hitler espone le sue idee sullo Stato nazionale e razziale e sugli stretti rapporti, nella sana educazione di un popolo, fra scuola, sport ed esercito.

3. Su questo blocco si avvia un'operazione di espansione di informazioni su altri testi e fonti puntando la nostra attenzione su due figure, quella di Rudolph Hess e Joseph Goebbels (altri gerarchi nazisti sono inquadrati nel blocco 9): possiamo utilizzare come fonte anche su queste due personalità del nazismo ancora una volta le memorie di Albert Speer. Sul richiamo alla propaganda,

andiamo a verificare, con un'operazione di incrocio su altre fonti, il pensiero dello stesso Hitler nelle pagg. 289-294 del *Mein Kampf*.

4. Da questo blocco, ricaviamo delle informazioni dirette sulla partecipazione delle organizzazioni dei lavoratori alla vita del Partito, che andiamo ad incrociare e con quanto scrive Mosse, 1975 p.231; Stuart Woolf (p. 82 riporta la legge «per l'ordinamento della mano d'opera nazionale»)del 20 gennaio 1934. Le parole del giuramento ci introducono nel vivo della liturgia hitleriana. Il culto del capo è uno dei fondamenti del totalitarismo (secondo il ben noto modello di Z.B. Brzezinski, in Stuart Woolf, p. 105); mentre sul risvolto religioso della politica e sull'aspetto sacro del culto politico di Hitler, possiamo procedere ad un incrocio di fonti e di informazioni con Mosse 1975 pp. 293-304 col *Mein Kampf* , pp. 47-48 e 53.

5. I blocchi 5 e 8 sollecitano un'operazione di acquisizione di nuove conoscenze sulle S.A. (storia di questi reparti, chi sono? perché ne parla?). Durante questo espansione di informazioni, ma anche partendo dal rapporto fra le informazioni contenute nei due blocchi, scopriamo che le S.A. sono state spazzate via qualche mese prima del discorso pronunciato da Hitler a Norimberga, nella "notte dei lunghi coltelli" (30 giugno -1° luglio 1934) proprio dalle S.S. di Hitler. Sorge allora il problema storiografico di attribuire significato alle parole di Hitler (fonte diretta) in difesa delle S.A. pronunciate nel discorso riportato nel blocco n. 8 (problematizzazione per l'acquisizione di nuove conoscenze)

6. Questo blocco sollecita un incrocio con altre fonti sull'immagine e il ruolo della gioventù tedesca durante il nazismo; si confronti, come fonte il cap. II del *Mein Kampf* e il discorso del Fuhrer ai capi della Gioventù hitleriana del 1940 (Stuart Woolf p.75).

7. Il blocco n. 7 in rapporto con 4, 6 e 10, permette di ricostruire i fondamenti della concezione del mondo secondo Hitler; alla acquisizione diretta dalle parole del Fuhrer, aggiungiamo il riscontro nelle pagine 50-52 e 57-72 del *Mein Kampf*. In questo blocco ricaviamo delle informazioni indirette dalla narrazione cinematografica (le immagini delle imponenti e inquietanti architetture) procediamo all'acquisizione di nuove conoscenze riprendendo le "Memorie" di Speer (cap. V pagg. 70-98 "Architettura da Megalomani").

8. Sul discorso finale procediamo oltre che all'incrocio di informazioni con il *Mein Kamp*f (pp.50-52, 57-72 107) già segnalate, ad indagare il significato religioso che per Hitler assume l'azione politica (*Mein Kampf* pp. 47-48 e 53). Sull'indubbio fascino dell'oratore Adolf Hitler, operiamo un incrocio di fonti con le memorie di un militante della prima ora, Kurt Ludecke (in Stuart Woolf p.40); guardando Hitler sui palchi di Norimberga, ripreso sapientemente dalla Riefensthal, si può comprendere questo testimone che scrive: "Le sue parole erano come una sferza. Quando parlava delle disgrazie della Germania, mi sentii pronto a balzare contro qualunque nemico". Lo stesso Hitler, sempre nel *Mein Kampf* (capp. VI e VII) centra la sua attenzione sull'importanza della parola e dei discorsi nella persuasione delle folle.

II Audiovisivo, 1° parte: Matti

1. Da questo blocco procediamo alla tematizzazione ed ad una prima datazione dell'evento; più avanti la narrazione storica ci permetterà di periodizzare i diversi momenti del programma di eugenetica; in particolare, dal blocco 2 ricaviamo la data di inizio del programma di eugenetica (1935) e dal blocco 7 il passaggio ad una fase più determinata (l'eliminazione fisica) dell'azione di pulizia genetica. Buona parte dell'operazione di incrocio con altre fonti di informazione e di ulteriore contestualizzazione, utilizza il cap.XII di Mosse 1985, intitolato "Dalla teoria alla pratica".
2. I blocchi 2, 4, 6, 9, 12, rappresentano un discorso omogeneo sui metodi di propaganda, ma qui sarebbe meglio dire di persuasione di massa, che il nazismo mise in atto per far approvare dal popolo tedesco l'odiosa pratica dell'eutanasia . Queste sequenze aprono perciò un percorso assai stimolante di nuove problematizzazioni, di nuove conoscenze e concettualizzazioni. In questa direzione è opportuno incrociare le immagini, specie quelle tratte o ricostruite dai film, con le prime due parti del libro di Mosse (1985), che ricostruiscono le basi teoriche di tutto l'impianto pseudoscientifico su cui si fondano le sceneggiature delle pellicole riproposte. Per la sua particolare ed esemplare aberrazione, la vicenda del film *Io accuso* è anche in Mosse 1985, p.233. Sulla vicenda dell'eutanasia in Germania, il contributo più recente è quello di Alice Ricciardi Von Platen *Il nazismo e l'eutanasia dei malati di mante*, Firenze, Le Lettere, 2000. L'autrice è stato membro di una commissione incaricata di riferire dei crimini commessi dai medici nazisti, al processo condotto dal Tribunale militare di Norimberga nel 1946

Anche qui, comunque, nulla di più chiaro può essere utilizzato per centrare la tematizzazione dell'intero audiovisivo, quanto questo passo dello stesso Hitler: " Lo Stato nazionale…deve mettere la razza al centro della vita generale. Deve darsi pensiero di conservarla pura…Deve fare in modo che solo chi è sano generi figli, che sia scandaloso il mettere al mondo bambini quando si è malati o difettosi... Quindi lo Stato deve presentarsi come il preservatore di un millenario avvenire, di fronte al quale il desiderio e l'egoismo dei singoli non contano nulla e devono piegarsi. Lo Stato deve valersi, a tale scopo, delle più moderne risorse mediche… Chi non è sano e degno e di corpo e di spirito non ha diritto di perpetuare le sue sofferenze nel corpo del suo bambino" *Mein Kampf* pagg.79-80.

3. I blocchi 3, 5, e 10 contengono testimonianze orali dirette, spesso registrate negli stessi luoghi di reclusione dei sopravvissuti; il loro valore di fonte è indiscutibile e spesso agghiacciante. Si propone una riflessione sulla determinazione con cui i tedeschi sperimentarono prima su se stessi, idee e pratiche della soluzione finale (acquisizione di nuove conoscenze e concettualizzazioni).
4. I blocchi 11 e 13, riferiscono di una delle poche forme di dissenso al nazismo che si ebbero durante il Terzo Reich; la reazione del vescovo di Munster, Joseph Galen, è riportata da Mosse 1985, p.232 (controllo di informazioni con altre fonti).

II audiovisivo, 2° parte: Superuomini

11. Questo blocco 1 ci permette un incrocio con altre fonti audiovisive, in particolare con il blocco 6 del film della Riefensthal (discorso di Hitler alla gioventù tedesca) e relativo collegamento con altre fonti, già operato in quella occasione.

12. Da questo blocco possiamo operare tematizzazione, datazione e periodizzazione; è possibile ricavare informazioni dalla narrazione sui requisiti fisici per accedere al programma Lebensborn. Da una semplice inferenza logica, ma anche dal riscontro con Mosse 1985 p.234, è possibile giungere a una nuove concettualizzazioni, in merito all'azione complessiva del nazismo che agisce in una duplice direzione: "distruttiva" (soluzione finale) e "produttiva" (Lebensborn) per la costruzione della nuova razza ariana.

13. I blocchi 3, 4, 5, 6 raccontano la storia struggente di Walter Beaussert , un "prodotto" perfetto dei Lebensborn. Riteniamo che la vicenda di Walter sia molto particolare, non solo sotto l'aspetto umano, ma proprio sotto il profilo metodologico. Walter, infatti, nella ricerca per svelare il mistero della propria nascita è, allo stesso tempo, testimone e **fonte** vivente di un evento di cui è **vittima** e rispetto alla quale diviene **storico**. In pratica egli esercita il mestiere di storico su se stesso, alla ricerca di documenti (i registri di nascita ripresi direttamente) che ne attestino i natali: vittima, fonte e storico del proprio passato; *auctor e agens* del lavoro storico.

14. D'altra parte la consapevolezza di essere testimoni è anche nelle parole di un altro "prodotto" dei Lebensborn, Olaf, la cui vicenda offre un interessante spunto problematico. Olaf ricorda, infatti, i suoi rapporti con la madre che "Ha mantenuto a lungo le sue posizioni dopo la guerra" di fervente nazista e antisemita convinta. Nasce qui la sollecitazione problematica ad indagare i rapporti fra generazioni nella Germania del secondo Novecento, e del loro confronto sulla memoria del nazismo. Su questo nucleo tematico è stata quindi avviata un'operazione di acquisizione di nuove conoscenze e concettualizzazioni, basata su due testi "Germania: un passato che non passa" a c. di Gian Enrico Rusconi e "Nati colpevoli. I figli dei nazisti raccontano" di Peter Sichrovsky. Con questa attività il nostro percorso si attualizza e torna nel pieno del nostro presente, aprendosi alla lettura del complesso problema dell'eredità del nazismo in Germania soprattutto ma anche in Europa (non possiamo non pensare al caso Haider). In questo modo, il modulo proposto si aggancia fortemente al presente e rinforza una motivazione all'apprendimento che, fortunatamente, i temi legati alla storia del nazi-fascismo non hanno mai perso.

III audiovisivo

In questo lavoro sono ben raggruppabili i blocchi di narrazione secondo tipologie comuni.

Largo spazio è dato alle testimonianze dirette (fonti dirette orali) di Anita, Leon e Hugo nei blocchi 1,3,10,13,16; da esse procediamo ad acquisire informazioni dirette non solo sulla vita dei campi, ma su tutta l'odissea delle vittime della *Shoah*: la

deportazione, l'arrivo nei campi, la selezione, la morte dei propri cari, le camere a gas, i rapporti all'interno del campo, l'arrivo degli americani.

La narrazione storica affidata ad immagini e commento, è ripartita nei blocchi 1, 2, 7, 9, 12; da essi è possibile acquisire informazione indirette, partire e svolgere problematizzazioni.

Un *unicum* didattico è rappresentato dalle sequenze contenute nei blocchi 2, 6, 8, 11; in essi il sapiente uso del montaggio e della tecnica del flashback (con le immagini dei protagonisti oggi, sullo sfondo di loro vecchie foto), ma anche la complessità dei problemi di produzione posti da Sidney Bernestein ed il fondamentale intervento di Hitchcock, ci avviano ad una serie di operazioni metodologiche ed epistemologiche. E' chiaro infatti, che il problema di fondo che già allora si posero gli autori del documento era: crederanno le generazioni future a tutto quello che è stato girato ? Soprattutto Alfred Hitchcock, uomo di cinema e maestro della finzione, vuole mettere al riparo il prezioso materiale girato a Bergen Belsen e negli altri lager, dall'accusa di mistificazione o di manipolazione, quasi prevedesse la nascita di vere e proprie correnti riduzioniste, quando non addirittura negazioniste. L'operazione di problematizzare le preoccupazioni di Hitchcock, proiettandole nell'ambito delle polemiche di revisionisti, riduzionisti e negazionisti di ogni tipo, diviene un formidabile strumento per acquisire nuove conoscenze e nuove concettualizzazioni sul dibattito storiografico che è scaturito dall'Olocausto. Ma è anche un eccellente stimolo a riflettere, sulla base di quanto si è detto nell'introduzione di questo lavoro, sul valore dell'audiovisivo come fonte per la storia del '900 e sulle questioni di metodo che ruotano attorno alla sua utilizzazione come base per il lavoro dello storico. In questo senso è spaventosamente lucida l'azione di "blindatura" che Bernestein e Hitchcock effettuano sulle proprie immagini, non alterando il materiale, ma arricchendo di ulteriori *segni* di verità tutto ciò che nella primavera del 1945 era stato girato nei luoghi dell'orrore.

Infine, i blocchi 14 e 15, mentre propongono una periodizzazione definitiva (14) non neutra ma fortemente significativa (i 12.000 anni di barbarie), che chiude il nostro modulo e introduce un'assai complessa problematizzazione, quando passano a narrare la fortuna del filmato girato a Bergen Belsen. Qui si apre, chiaramente, la strada ad un lavoro di acquisizione di informazioni nuove, sugli assetti geopolitici del dopoguerra, nonché di nuove concettualizzazioni, che permettono di ritagliare, già sul manuale, un percorso di lettura sul secondo dopoguerra.

Seguendo la metodologia sin qui applicata, il controllo delle informazioni, l'incrocio con altre fonti, anche per questo audiovisivo, è circoscritto a pochi testi essenziali. Ci pare che le testimonianze orali dei tre sopravvissuti Anita, Leon e Hugo (blocchi 1,3,10,13,16) non possano non essere confrontati con "Se questo è un uomo" di Primo Levi. Abbiamo esitato nella scelta di questo testo, perché ritenuto inizialmente fin troppo noto; ma ad una nuova lettura ci è sembrato talmente calzante da costituire quasi una seconda sceneggiatura al filmato di Bernestein.

Anche se il valore di fonte dell'opera di Levi è indiscutibile, abbiamo affiancato ad essa un testo estremamente asciutto e scientificamente documentato, "La mappa dell'inferno" di Gustavo Ottolenghi, che illustra quasi unicamente con dati e cifre, tutti i luoghi di detenzione nazisti in Europa dal 1933 al 1945, un libro che, fra l'altro, è dedicato a Italo Tibaldi un deportato ad *Ebensee*, il luogo descritto nel blocco 7 dell'audiovisivo.

Dal libro di Ottolenghi (pp. 30-31 e 37-41) ricaviamo preziose informazioni sul lavoro dei detenuti e sugli effetti personali e sui "prodotti" che venivano ricavati dal disumano commercio dei corpi, come testimoniato dal blocco di immagini n. 6 (capelli, vestiario, oggetti diversi).

Dalla narrazione del blocco n.10, apprendiamo (acquisizione indiretta di informazioni dalla narrazione) che esisteva una distinzione fra campi di sterminio e campi di lavoro; ce ne dà conto Ottolenghi (p.21), fornendoci anche tutte le cifre conosciute sulle statistiche inerenti questi luoghi dell'orrore. Nei blocchi 10 e 11 dove poi la descrizione della soluzione finale si fa più cruda, nella sua carica di scientifica determinazione, troviamo lo spunto per un incrocio con fonti d'archivio (nella narrazione del filmato viene letto il manuale delle SS). Risulta efficacissimo l'esito del controllo di informazioni operato con Ottolenghi p.38, che dai documenti d'archivio ha ricostruito le gare d'appalto per la costruzione di forni crematori; questa ricerca, a proposito delle capacità complessive dei forni di Auschwitz, fornisce la sbalorditiva cifra di 4756 corpi l'ora, da confrontare con quella fornita nel filmato (blocco 11) che è di 279.000 cremazioni al mese sempre per Aushwitz.

Una nuova acquisizione di informazioni è sollecitata dalle immagini dell'invasione della Russia (blocco 10), in cui vediamo delle esecuzioni sommarie di civili. In effetti è dall'Operazione Barbarossa che ha inizio la "soluzione finale", quando al seguito dell'esercito tedesco di muovono gli *Einsatzgruppen* plotoni di esecuzione che procedono allo sterminio degli ebrei (Mosse, 1985, p.241).

Di seguito si propone una scheda di lavoro che tiene conto del percorso didattico sin qui svolto.

Nella prima parte della tabella inseriremo i dati dell'audiovisivo, titolo, tipologia del documento (servizio giornalistico-documentario, opera cinematografica ad alto contenuto documentario, opera cinematografica ad alto grado di finzione artistica, ecc.); tematizzazione e periodizzazione o datazione.

Nella seconda parte della tabella inseriremo i dati prodotti dall'analisi dell'audiovisivo, innanzitutto scaturiti dalla sua divisione in blocchi narrativi (*numerati* nella prima colonna a sinistra) individuati per la loro omogeneità. Ad ogni blocco numerato verrà data una *tematizzazione* (es. discorso di Hitler; giuramento di fedeltà delle S.A. ecc.); si specificherà quindi la *forma testuale* adottata in quel blocco (es. solo immagini, intervista, immagini con didascalie, immagini con musica, ecc.). Con *operazione storica* individueremo gli operatori della conoscenza storica che adoperiamo in prevalenza nel blocco narrativo in questione (es. tematizzazione, datazione, periodizzazione, problematizzazione, incrocio con altre fonti, ecc). La *mappa delle conoscenze* serve a raccogliere le informazioni nuove contenute nel blocco, che andremo ad incrociare, in un secondo momento, con altre fonti, laddove tale operazione si riveli possibile (*incrocio con altre fonti*). Segnaleremo quindi le *concettualizzazioni* presenti nel blocco (es. soluzione finale, eutanasia, eugenetica, propaganda ecc.) e le operazioni di *problematizzazione* scaturite dall'osservazione dell'audiovisivo. Concluderemo il nostro lavoro, qualora se ne presenti l'opportunità, con un operazione di *attualizzazione* delle informazioni (cfr. le osservazioni sui rapporti fra la Geramania contemporanea e il suo passato, scaturite dal blocco n . 4 dell'audiovisivo *Superuomini.*

TITOLO DEL DOC.	TIPOLOGIA	TEMA	PERIODIZZAZIONE

BLOCCO NARRAT.	TEMATIZ.	FORMA TEST.	OPERAZ STORICA	MAPPA CONOSC.	INCROCI CON FONTI	CONCETT.	PROBLEM	ATTUAL.
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								

BIBLIOGRAFIA

A. HITLER, *La mia battaglia (Mein Kampf*), Milano, Bompiani, 1937.
E. CARR, *Sei lezioni sulla storia*, Torino, Einaudi 1966.
A. SPEER, *Memorie del Terzo Reich*, Milano, Garzanti, 1969.

P.LEVI, *Se questo è un uomo*,Torino, Einaudi, 1971.
G. MOSSE, *La nazionalizzazione delle masse*, Bologna, Il Mulino 1975.
F. CHABOD, *Lezioni di metodo storico*, Bari, Laterza, 1978.
S. WOOLF, *L'epoca della reazione: fascismo e nazismo*, Firenze, Le Monnier ,1979.
J. LE GOFF, *Storia e memoria*, Torino, Einaudi, 1979.
J. TOPOLSKI, *La storiografia contemporanea*, Roma, Editori Riuniti, 1981
F. BRAUDEL, *Problemi di metodo storico*, Bari, Laterza, 1982.
G. MOSSE, *Il razzismo in Europa*, Bari, Laterza, 1985.
AA.VV. , *Incontro con gli storici*, Bari, Laterza, 1986.
J. AMERY, *Intellettuale ad Auschwitz*, Torino, Bollati Boringhieri, 1987.
G.E. RUSCONI, *Germania: un passato che non passa*, Torino, Einaudi, 1987.
P. SICHROVSKY, *Nati colpevoli*, Milano, Longanesi, 1987.
A. BRUSA, *Il laboratorio storico*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.
G. OTTOLENGHI, *La mappa dell'inferno*, Milano, Sugarco, 1993.
E. TOULET, *Il cinematografo invenzione del secolo*, Trieste, Electa/Gallimard,1994
I. MATTOZZI, *La mediazione didattica in storia*, Faenza, Polaris, 1995.
S. SPIZZICHINO, *Gli anni rubati*, Comune di Cava de' Tirreni, 1996.
A. RICCIARDI VON PLATEN, *Il nazismo e l'eutanasia dei malati di mente*, Firenze, Le Lettere, 2000..

CRONOLOGIA. CHE PASSIONE !

Sulle questioni riguardanti l'insegnamento della cronologia nel curricolo delle operazioni cognitive ecco uno stimolante scambio di vedute, realizzato attraverso la posta elettronica tra Nadia Paterno, insegnante di una scuola elementare di Spinea e due sue colleghe, Daniela Furlan e Rosa Santarelli esperte di matematica.

nel... dal... fino a... a partire da...

di Nadia Paterno

Che differenza c'è tra dire, leggere e scrivere : ***nel*** o ***dal*** o ***fino al…giorno del mio compleanno, primo anno di vita , 1950 , XIX secolo, medioevo, dopoguerra,…la seconda metà del XX secolo,…..?***

Secondo la mia esperienza, perché sia sufficientemente chiara la distinzione tra queste parole, ci vogliono almeno cinque o sei anni di lavoro specifico, cioè di esperienze di costruzione e lettura di diagrammi, accompagnati sempre dalla verbalizzazione delle relazioni temporali tra gli eventi e, di scrittura e lettura di testi storici.

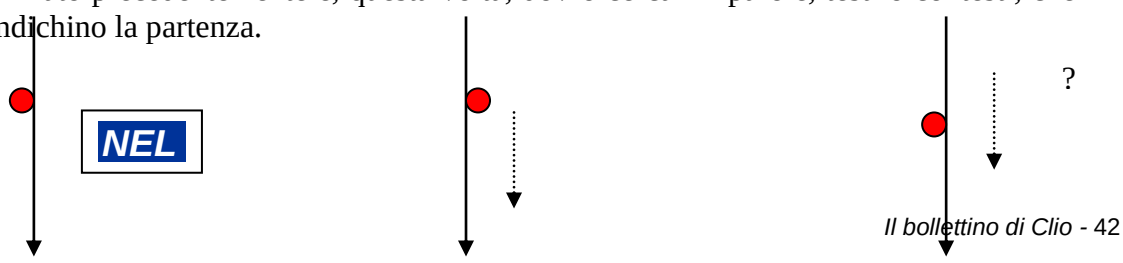
C'è sicuramente un rapporto tra lo sviluppo delle strutture linguistiche,l'uso dei connettivi logici in generale e quelli temporali , infatti i ragazzi più attrezzati sotto questo profilo , sono anche più precisi rispetto alla verbalizzazione delle strutture temporali degli eventi, però anche i bravi in italiano, commettono errori nell'uso dei connettivi temporali quando si fa storia e si lavora sulla cronologia e, come gli altri, migliorano le loro prestazioni a seguito di attività specifiche di rappresentazione grafica, di verbalizzazione orale e, soprattutto scritta .

Forse non è banale riflettere sulle rappresentazioni mentali che le diverse parole dovrebbero attivare e permettere di riconoscere.

Per es.,se accanto a una data, espressa con numeri o parole, c'è il connettivo **NEL** , deve venire alla mente una idea di coincidenza, di contenenza, di contemporaneità,… rispetto a quella data, un punto fermo, come ha detto in questi giorni un ragazzo della mia classe.

Se invece c'è la preposizione **DAL**, la rappresentazione adeguata è di movimento a partire da quella data in avanti e per sapere quando fermarmi, devo cercarmi un arrivo segnalato per es. dalla parola **AL** .

Se invece è **FINO A** la parola chiave, la mia data è il punto che chiude un periodo, iniziato precedentemente e, questa volta, dovrò cercarmi parole, testi o contesti, che mi indichino la partenza.



E' più che probabile che i connettivi temporali si costruiscano e si affinino, in relazione agli altri di tipo più logico o spaziale, sono però anche convinta che la consuetudine con la lettura e la scrittura di diagrammi temporali e di testi storici, sia un supporto importante per elevare la qualità e per accelerare i tempi di apprendimento

C'è chi sostiene che l'acquisizione della cronologia storica, e quindi anche delle parole per esprimerla, sia un fatto spontaneo, che avviene naturalmente con la crescita , una faccenda di tipo quasi biologico.

Secondo la mia esperienza invece , se non c'è un intervento didattico specifico , solo una gruppo ristretto di ragazzi riesce, per vie proprie, a sapersi orientare all'interno delle parole che indicano rapporti temporali di successione, di contemporaneità, di durata,…la maggior parte della classe continua, anche a dieci, undici anni, ad usare in modo troppo approssimativo i connettivi temporali e a non riconoscerne con precisione il significato quando li leggono nei testi storici.

Io ho trovato utile, in quinta, porre direttamente ai ragazzi il problema di definire il significato delle parole che strutturano il tempo come: ***NEL, IL , DAL….AL, FINO AL, MENTRE, DURANTE, A PARTIRE DA, A CAVALLO DI, TRA***,….. proseguendo il lavoro che si fa comunemente nei primi anni intorno alle parole ***PRIMA, DOPO, CONTEMPORANEAMENTE, IERI, OGGI, DOMANI***,….

E' chiaro che tutto questo lavoro diventa più agevole se si usa un supporto visivo manipolabile a più riprese, rappresentazioni spaziali in aiuto alla formazione di concetti temporali, in riferimento ai vari temi di lavoro che si susseguono e si intrecciano.

Sarebbe utile avere a disposizione del materiale multimediale che permetta l'animazione e la manipolazione dei diagrammi a supporto della verbalizzazione.

(Gli esperti informatici potrebbero pensarci)

Alessandro il Grande (356 - 323 a.C.)

Ma è morto prima di nascere ?

Dovremmo essere consapevoli che quando chiediamo a un bambino di terza, di nove anni, la gestione di un periodo datato a.C., quasi sempre, da un punto di vista cognitivo gli chiediamo un salto mortale.

Prima di tutto c'è il problema di scoprire/capire la necessità di un evento che faccia da punto di riferimento , di compiere un passaggio , che ha bisogno di essere costruito, da una concezione assoluta/semplice ,

a una relativa/complessa del computo del tempo.

L'altro problema è di ordine logico-matematico, bisogna che si sappia dell'esistenza dei numeri negativi e delle loro proprietà, nozioni intorno alle quali non sempre lavora l'insegnante di matematica e scienze alla scuola elementare.

Questo non significa che nel frattempo non si possono affrontare temi di storia antica , ma più semplicemente che, mentre si tratta dell'argomento che abbiano scelto, dobbiamo anche preoccuparci di costruire i requisiti di tipo cronologico, predisponendo delle attività specifiche mirate anche questo.

Possono essere rappresentazioni grafiche, giochi motori, utilizzo di metafore disponibili, per esempio la scala di un termometro d'ambiente che ha anche la parte negativa.

Se queste condizioni mancano, non è possibile chiedere ai bambini di capire, ma solo di ripetere per l'occasione dell'interrogazione, ed è evidente che ad una nuova occasione che richiederà questa competenza, molti sbaglieranno.

Ma anche nella situazione migliore, cioè in quella in cui si lavori in modo specifico sul concetto di cronologia relativa, per esempio facendo conoscere l'esistenza di altri calendari e , in matematica, di numero negativo, non dobbiamo aspettarci miracoli, ci vogliono molti anni di esperienza e di consuetudine con la cronologia convenzionale per padroneggiare bene la competenza e non commettere troppi errori.

1750 è nel XVIII secolo

E' difficile anche per un adulto non sbagliarsi, perché l'assonanza, distrae. Ma per i ragazzi la difficoltà non è solo questa, è proprio concettuale.

Ci vuole tempo ed esperienza per comprendere che le date sono numeri ordinali e non cardinali (anche quelle espresse in cifre), e che quindi non si parte a contare dallo zero , ma dall'uno, o meglio dal primo. Anche qui c'è un concetto logico matematico alla base che deve avere il tempo di formarsi attraverso riflessioni ed esperienze continue, intermittenti ogni volta che la situazione didattica offre la possibilità di farlo. E , in ogni caso, bisogna avere la pazienza che il concetto si strutturi, si fissi, si generalizzi. Anche la semplice questione dell'apprendimento della struttura logica additiva e non posizionale dei numeri romani, ha bisogno dei suoi tempi, che non sono brevi , anche perché in nessun altro contesto, diverso dalla scuola, si incontrano e si usano.

Ma è davvero una questione fondamentale , per la storia, la precisione nell'uso e nella comprensione delle parole che strutturano il tempo? Non sono forse più decisive quelle che indicano concettualizzazioni, problematizzazioni o spiegazioni?

Pongo questa domanda perché la risposta decide della quantità e qualità delle energie che è opportuno spendere nelle due direzioni, all'interno del curricolo.

…… se sono due direzioni diverse …

In definitiva quando i ragazzi commettono errori, oltre a valutare loro, negativamente, bisognerebbe anche avere lo scrupolo di riflettere su cosa in realtà e non solo apparentemente, abbiamo chiesto , in modo da capire in quale proporzione le responsabilità dell'insuccesso, stanno nella incapacità o demotivazione dei ragazzi oppure nella eccessiva complessità della competenza che noi chiediamo.

L'errore va cioè studiato dal versante della risposta ma anche della domanda, soprattutto se è un errore diffuso, frequente e persistente.

L'attribuzione unidirezionale dei fallimenti, non è mai produttiva; per cercare e trovare soluzioni, vanno considerati sempre i due versanti della questione, quello dell'apprendimento e dell'insegnamento.

Credo che questa sia una indicazione utile sempre, in tutte le discipline e in tutti gli aspetti del curricolo di storia, non solo per l'aspetto della cronologia quindi, forse è ancora più cruciale in riferimento alla costruzione delle concettualizzazioni di vario tipo che si ritrovano nel testo storico e che noi,giustamente, pretendiamo che i ragazzi comprendano.

Nadia

Cara Nadia,

numero misura, cioè contatore di piccole "discretizzazioni", allora è un altro discorso. E poi ci sono gli ordinali, che ti portano ad avere un "prima", un "dopo", un "tra"...

Una volta fissato un punto sulla retta si può andare in un verso o nell'altro e così i numeri positivi e i numeri negativi. Una volta operate queste discretizzazioni, si hanno dei tratti dentro i quali si possono pensare altre discretizzazioni...

Nel ...sta ad indicare uno di questi pezzi all'interno della continuità... Naturalmente questi pezzi, chiamiamoli anche periodi, hanno un inizio e una fine***, dal.... al...*** e li indico con primo, secondo, terzo..., per cui dire il 3 di marzo è come dire il terzo giorno e così via... una settimana si riparte con lunedì, martedì.… Ecco allora l'importanza dell'aritmetica modulare, che generalmente a scuola non si affronta e che invece è importantissimo conoscerla e anche operarci.

Hai mai letto il libro *La didattica del tempo convenzionale* di Patrizia Sandri? (Ed.Franco Angeli). Nella conclusione del libro l'autrice scrive: "*Il nostro contributo si è basato sulla convinzione che l'ambiente sociale influenzi notevolmente la capacità di organizzare il tempo personale e la concezione del tempo fisico, ma non necessariamente influenzi la capacità di operare matematicamente su di esso o di riflettere sul concetto stesso di tempo. In assenza di un intervento didattico specifico sul tempo convenzionale, è infatti possibile riscontrare anche in bambini cosiddetti "normodotati"difficoltà di rappresentazione e di computo temporale*." che io ho odiato tanto quando andavo a scuola, perché per me era un "nonsenso", cioè solo un imparare a memoria delle cose come "di = proposizione semplice; nel = preposizione articolata..."

Mi sono lasciata prendere come vedi dalle tue note, spero di non averti annoiata con queste riflessioni, che da tempo interessano la mia mente.

Grazie

Rosa

Cara Nadia,

Sono proprio"stimolanti" le tue note! Le condivido più che pienamente. Dal punto di vista matematico ho verificato più volte le cose che dici ed è importantissimo (sarebbe) che a scuola ci si accorga dei legami che dobbiamo fare tra le cose. Questi sono i "collegamenti" che sono solo nominati e mai fatti realmente. L'uso delle parole che strutturano il tempo, come le chiami tu, non è fondamentale solo (e già sarebbe sufficiente) nello studio della storia, ma è indispensabile per la soluzione dei problemi. A queste parole bisogna aggiungere tutte quelle che quantificano come **OGNI**, **POCHI**, **TANTI**..... Il vero problema quindi è che noi procediamo senza controllare ogni volta cosa ci sta dietro o dentro all'uso di parole. La parola **META**', per esempio, sembra risolta fin dalla prima elementare: sto verificando che ancora in quarta rappresenta il prototipo delle frazioni non nel senso che è ½, ma nel senso che indica una parte. Inoltre le parole cui ti riferisci tu per l'aspetto storico vengono usate anche per altri aspetti, vedi ad esempio in statistica quando devi intendere il contenuto di una colonna (***da*** 12 ***a*** 15... ***nella*** 3° colonna, ***fino a*** 13 chili....).

Concordo quindi pienamente anche sul fatto che la verifica /valutazione su questi aspetti dovrebbe avere la consapevolezza che si va a valutare anche (e soprattutto) una modalità di insegnamento oltre che qualche apprendimento. Trovo che le tue osservazioni potrebbero essere utilizzate per il "circolo" per stimolare alcune riflessioni nelle colleghe… Non sarebbe male che nei momenti di valutazione delle attività del circolo si usasse mandare in giro le proprie idee/ riflessioni/ richieste sui percorsi effettuati... Chissà cosa pensano le maestre "normali"!

Sulla domanda *''Ma è davvero una questione fondamentale*..." io credo che la cosa fondamentale sia procedere parallelamente nell'approfondimento dei concetti e nell'uso della lingua che li manifesta, li unisce, li esplicita. Inoltre non posso staccare tutto questo, come ti ho detto, dalla matematica: se in matematica non si sono fatte attività in questo senso non si può dire che i bambini abbiano capito come si risolvono i problemi, come si rappresentano le varie situazioni, come si percorrono le scale, le linee dei numeri....

Ciao Daniela

Clio '92

Casella Postale 2189 • 40100 Bologna Emilia Levante

e-mail: *cliomail@tin.it*