

---

# Il Bollettino di Clio

Periodico dell'Associazione *Clio* '92

Ottobre 2003, Anno IV, n. 13

---

## SOMMARIO

### EDITORIALE

B. Draghi, *Euroclio 2003: una scommessa vinta*

### RESOCONTI

P. Panico, *La X Assemblea Annuale di Euroclio*

C. Santini, *La IX edizione della Scuola Estiva di Arcevia*

### SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

R. J. Evans, *In difesa della storia*, Sellerio, Palermo, 2001

M. Bretone, *In difesa della storia*, Laterza, Roma-Bari, 2000

"STORIA E", Rivista quadrimestrale della Soprintendenza Scolastica di Bolzano, a cura del Lab\*doc Storia/Geschichte,

Ivo Mattozzi (a cura di) *La formazione iniziale degli insegnanti*, Numero monografico di "Rassegna", n.19, periodico dell'Istituto Pedagogico provinciale di Bolzano

### SPIGOLATURE

Gruppo "Historia a debate", *Il Manifesto sulla storiografia come scienza*

### CONTRIBUTI

I. Mattozzi, *La storia scolastica in Italia negli ultimi tredici anni nel contesto Europeo*

Direttore: I. Mattozzi

Redazione: V. Guanci, S. Maroni, S. Rabuiti, L. Santopaolo

---

*Clio* '92

Casella Postale 2189 • 40100 Bologna Emilia Levante • tel/fax 051.444552

Via Bastia Fuori 33 • 30035 Mirano (VE) • tel/fax 041.5728802

e-mail: [segreteria@clio92.it](mailto:segreteria@clio92.it)

## Nota redazionale

---

Dedichiamo questo primo numero del 2003-2004 al Convegno EUROCLIO 2003, tenutosi a Castel San Pietro Terme e a Bologna dal 25 al 30 marzo 2003. Il convegno, intitolato a *La storia in movimento. I cambiamenti nell'insegnamento e apprendimento della storia nel decennio delle riforme dei sistemi educativi*, non solo ha significato molto per ciò che si è detto, è stato dibattuto e si è confrontato al suo interno, di cui dà conto Paola Panico nella sua cronaca; ma ha anche rappresentato un momento importante nella vita della nostra Associazione che si è cimentata con l'organizzazione di un evento a carattere internazionale accreditandosi e riscuotendo consensi a livello europeo, prova ne sia che in quell'occasione un membro del nostro Comitato Direttivo, Bernardo Draghi, è stato eletto vicepresidente di EUROCLIO. Allo stesso Draghi abbiamo, quindi, chiesto di illustrare nell'*editoriale* la portata dell'evento, del quale ci ripromettiamo di farne partecipi tutti i soci non solo attraverso le varie sezioni del sito web dell'Associazione, ma anche mediante "Il Bollettino di Clio". Già in questo numero pubblichiamo, nella sezione *contributi* il testo integrale della relazione tenuta in quell'occasione da Ivo Mattozzi.

Il respiro europeo e, più in generale, internazionale dell'informazione che cerchiamo di fornirvi sui temi che interessano un'Associazione come la nostra, viene rafforzato in questo numero dalla recensione, nella rubrica delle *segnalazioni bibliografiche*, di un importante libro dello storico inglese *R. J. Evans*, e dalla pubblicazione nella sezione *spigolature* del *Manifesto di Historia a Debate*, redatto da un interessante gruppo di storici che ha dato vita ad un sito web che apre un dibattito a tutto campo su storia e storiografia.

Non dimentichiamo, tuttavia, la caratterizzazione nazionale di *Clio'92*, di cui costituisce tradizionale appuntamento la *Scuola Estiva di Arcevia*, giunta quest'anno alla IX edizione, a cui dedicheremo uno dei prossimi numeri de "Il Bollettino di Clio". Intanto, nella rubrica *resoconti*, redatta da Carla Santini, potrete già avere una prima informazione su quello che è successo ad Arcevia dal 25 al 29 giugno di quest'anno.

È tutto per questo numero. Buona lettura.

## editoriale

---

### **EUROCLIO 2003: UNA SCOMMESSA VINTA**

di Bernardo Draghi

Quando nel marzo 2002, a Praga, l'Assemblea generale di Euroclio approvava la proposta di *Clio '92* di organizzare il convegno Euroclio 2003 *School History on the Move*, chi di noi era coinvolto nel progetto in prima persona immaginava solo in modo assai vago ciò che la/lo aspettava. Un anno dopo, nella Sala Absidale dell'Università di Bologna, si inaugurava il convegno del decennale di Euroclio, con più di 180 partecipanti (contro i 120 previsti inizialmente) provenienti da 40 paesi: cinque giorni di lavori con un intenso programma di relazioni, laboratori, gruppi di discussione, visite guidate e occasioni sociali. Al di là della pura e semplice realizzazione dell'evento, che rappresenta di per sé una scommessa vinta, la qualità di organizzazione e contenuti è apparsa senz'altro alta, e la valutazione dei partecipanti - espressa attraverso un questionario - è risultata in generale positiva o molto positiva, con punte di quasi unanimità riguardo agli aspetti sociali (accoglienza, atmosfera, organizzazione delle serate) e alla possibilità di incontrare colleghi di tutta Europa.

Altrove in questo stesso Bollettino si troverà la cronaca dettagliata del convegno. Qui ci occuperemo piuttosto di valutarlo dal punto di vista della nostra associazione e di ricavarne utili indicazioni per il futuro.

Euroclio 2003 è stato in primo luogo una scommessa vinta, dicevamo, per un gruppo di organizzatori tanto entusiasti quanto dilettanti e volontari, anche se con il valido supporto della segreteria e del direttivo dell'associazione europea. Molti di noi, nel passato, avevano preso parte all'organizzazione di convegni, corsi e seminari, ma mai di questa portata e complessità.

Tra i risultati positivi del convegno, non possiamo non sottolineare la crescita delle competenze organizzative del gruppo di coordinamento, del direttivo nel suo complesso e di tutti i soci e i simpatizzanti che direttamente o indirettamente hanno dato il loro contributo. Non meno importante la crescita di visibilità della nostra associazione e il rafforzamento della rete dei rapporti personali e istituzionali, non solo sul piano europeo rispetto alla stessa Euroclio, alle altre associazioni e ai loro membri, ma anche in ambito nazionale. È particolarmente significativo a questo proposito che sia stato proprio l'affidamento dell'organizzazione del convegno alla nostra associazione a condurre alla stesura di un protocollo di intesa con il MIUR. Da segnalare anche le fruttuose collaborazioni con l'Università, i Comuni di Castel San Pietro e Bologna, la Regione Emilia-Romagna, gli IRRE dell'Emilia-Romagna e della Toscana e le scuole (l'IPSAR "Scappi" di Castel San Pietro, l'ITC-IPC "Manfredi-Tanari" di Bologna e l'IPSARCT "Pertini" di Lucca). Tra i risultati concreti, le tre relazioni plenarie, le numerose "drop-in sessions" e i tre laboratori presentati al convegno, la pubblicazione delle *Tesi* di *Clio '92* in lingua inglese e l'inclusione di due nostri interventi sul volume dedicato al decennale di Euroclio (in uscita a gennaio 2004). Importante ricordare, infine, l'ingresso in Euroclio di altre due associazioni italiane (Historia Ludens e LANDIS).

Allo stesso tempo, è necessario riflettere su alcuni aspetti critici. Siamo convinti che *Clio '92* - così come il nostro sistema scolastico ed educativo e il nostro Paese in generale - abbia molto bisogno di Europa, per un confronto e uno scambio che può e deve essere reciproco. Dalle relazioni e dai laboratori presentati al convegno di Castel San Pietro è risultato evidente come in Italia - e in particolare da parte della nostra associazione - esista ormai un ricco patrimonio di

esperienze didattiche ed elaborazioni teoriche avanzate in ambiti quali la ricerca sulla struttura della conoscenza storica e del testo storiografico, l'educazione temporale, la trasposizione didattica dei testi esperti, le valenze cognitive dell'apprendimento storico, il ruolo della disciplina nei curricoli tecnico-professionali, il laboratorio di storia, l'uso delle nuove tecnologie e dell'ipertestualità come risorsa cognitiva e la didattica ludica della storia.

D'altro canto, l'Europa può offrire una straordinaria ricchezza di esperienze ed elaborazioni, nell'organizzazione dei contenuti curriculari (particolarmente significativo a questo proposito l'esperienza dei paesi dell'ex blocco sovietico e dell'area balcanica), nel ruolo dell'insegnamento storico nelle società multiculturali, nell'uso delle nuove tecnologie nella pratica del lavoro in classe, nell'uso delle fonti per un'impostazione "multiprospettica" dell'insegnamento disciplinare, nella valutazione degli apprendimenti disciplinari, nell'attenzione agli aspetti affettivi, comunicativi e relazionali dell'insegnamento-apprendimento.

Tutto da guadagnare, dunque, nello scambio tra realtà diverse e complementari. Ma perché questo scambio possa avvenire, è necessario prendere consapevolezza di - e augurabilmente superare - alcuni limiti, in qualche modo connessi tra loro.

Il primo e più evidente è quello linguistico. Purtroppo nel nostro paese, e quindi anche tra gli insegnanti di storia, la conoscenza delle lingue straniere in generale e in particolare dell'inglese, che - ci piaccia o no - rappresenta la lingua veicolare del mondo contemporaneo, è ancora abbastanza limitata. Questo riduce la possibilità non solo di partecipare a convegni e seminari internazionali (o a progetti europei in rete), ma anche di accedere alla copiosa documentazione scritta prodotta dalle associazioni europee e dalla stessa Euroclio, e di far circolare i materiali da noi prodotti. Si tratta tuttavia di un problema che si può risolvere solo in tempi lunghi, con il convinto impegno individuale di ciascuno di noi.

Il secondo è di cultura organizzativa. Al di là delle difficoltà causate da fatti imprevedibili o imprevedibili, chiunque abbia lavorato con colleghi stranieri ha constatato come modelli organizzativi e procedurali del tutto scontati in una certa realtà nazionale non lo siano affatto in un'altra. Per fare solo alcuni esempi, il modo di gestire il tempo, quello di condurre riunioni e incontri e il livello di definizione dei ruoli e dei compiti possono essere anche entro i confini d'Europa molto diversi se non addirittura opposti. Sottovalutare o rimuovere la questione porta al fallimento di qualsiasi progetto di lunga durata, o comunque a frustrazioni, ansie e incomprensioni. L'esperienza insegna che la soluzione non sta nell'adottare un unico modello, ma di acquistare consapevolezza dell'esistenza di una molteplicità di modelli, ciascuno dei quali ha i suoi punti di forza e di debolezza, rendersi conto delle caratteristiche del proprio e imparare ad accettare quelli altrui.

Un terzo limite è di ordine burocratico-istituzionale. Ogni burocrazia, anche nelle socialdemocrazie avanzate, ha una propria inerzialità e proprie logiche interne di funzionamento che non sempre corrispondono alle esigenze del cittadino. Come ben sappiamo, nel nostro paese questa sfasatura è più marcata che in altri. Talvolta essa crea solo ritardi e inciampi organizzativi, talaltra rappresenta un problema insuperabile, in termini che risultano incomprensibili a chi nel proprio paese vive realtà istituzionali decisamente più orientate al servizio. Nella nostra ricerca di supporto e collaborazione a tutti i livelli abbiamo sempre trovato interesse e disponibilità, che più volte tuttavia si sono dovuti scontrare con rigidità e complicazioni. Quasi superfluo citare la macchinosità delle procedure per la richiesta e la gestione dei finanziamenti. Ben più grave il fatto che per la prima volta nella storia decennale dei convegni Euroclio, l'agenzia nazionale di collegamento per il programma di borse di studio del Consiglio d'Europa non sia stata in grado - lo ripetiamo, per ragioni indipendenti dalla volontà dei singoli - di assicurare ai partecipanti stranieri (in particolare a quelli dei paesi dell'Est europeo e dei Balcani non ammissibili per il programma Comenius) le 14 borse messe a disposizione dallo stesso Consiglio per il convegno 2003. Inversamente, le scadenze e le procedure di selezione italiane per le stesse borse di studio e per quelle Comenius rendono praticamente impossibile la partecipazione di insegnanti italiani ai convegni Euroclio all'estero: si pensi solo al fatto che la data limite per le domande Comenius è il 1° marzo per i convegni dell'anno successivo (in altri paesi è il 1° novembre o è aperta), mentre il convegno Euroclio viene inserito nel catalogo Comenius nel corso dell'estate. E si potrebbe

proseguire. In questo ambito la soluzione non può che essere una pressione sistematica della nostra associazione sulle istituzioni interessate, cercando tutti i possibili raccordi a livello nazionale ed europeo.

Se è felicemente concluso il convegno, dunque, lo stesso non si può dire per il lavoro. Ci auguriamo che Euroclio 2003 sia stato solo un primo, lungo passo nella nostra avventura europea.

Abbiamo bisogno che le proposte teoriche e le migliori pratiche che si elaborano a livello europeo vengano messe in circolazione e si affermino come paradigmi della didattica: è questo il modo per contrastare la crisi della storiografia e della storia insegnata che preoccupa storici e insegnanti consapevoli.

*resoconti*

---

**IL CONVEGNO EUROCLIO 2003**

**CASTEL SAN PIETRO TERME, BOLOGNA, 25- 30 MARZO 2003**

*di Paola Panico*

Euroclio, la Conferenza permanente delle Associazioni europee degli insegnanti di storia, fondata nel 1993, opera attraverso associazioni indipendenti di quasi tutti i paesi europei per assistere gli insegnanti nel loro sforzo educativo affinché gli alunni acquisiscano una mentalità responsabile, critica ed indipendente in una prospettiva internazionale.

Una delle principali attività di Euroclio è un convegno che si svolge ogni anno in un Paese diverso e durante il quale insegnanti ed esperti di didattica della storia di tutta Europa possono incontrarsi per acquisire nuove conoscenze e stabilire contatti attraversando le frontiere e le divisioni del nostro continente.

Il convegno Euroclio 2003 è stato organizzato da Clio '92, in collaborazione con il direttivo e la segreteria di Euroclio, a Castel San Pietro (BO) dal 25 al 30 marzo. Il tema **La storia in movimento. I cambiamenti nell'insegnamento e apprendimento della storia nel decennio delle riforme dei sistemi educativi** è subito apparso tanto interessante quanto coinvolgente, considerando non solo come l'insegnante di storia di molti paesi europei abbia vissuto, a partire dalla caduta del Muro di Berlino, i profondi cambiamenti riguardo i contenuti e i metodi del proprio insegnamento, ma anche il processo di trasformazione in corso nel nostro stesso paese.

I mutamenti politici che hanno caratterizzato la storia di molti paesi europei negli anni Novanta, così come il cambiamento dell'intera scena politica continentale, hanno richiesto nuove interpretazioni del passato, sollevando inoltre la questione del ruolo della storia e del suo insegnamento nella formazione dell'identità nazionale e di una prospettiva internazionale per le nuove generazioni di cittadini.

Tra gli obiettivi del convegno, la presentazione di un'indagine tesa a verificare fino a che punto i cambiamenti che si stanno susseguendo in tutta Europa siano cambiamenti paralleli, la discussione sul ruolo della storia e sull'insegnamento della storia nella società europea contemporanea e lo sviluppo di nuovi metodi più rispondenti alle nuove esigenze dell'insegnamento della storia.

Principale scopo del convegno è stato, comunque, quello di offrire agli insegnanti di storia di differenti paesi europei l'opportunità di acquisire, attraverso nuovi contatti e scambi di reciproche esperienze ed idee, un orizzonte più ampio indipendentemente dalle divisioni e dalle frontiere europee.

All'incontro hanno preso parte 180 rappresentanti di 40 Associazioni europee degli insegnanti di storia, dall'Islanda alla Russia.

La settimana europea si è aperta lunedì mattina 24 marzo con un incontro tra i componenti del Direttivo e della Segreteria di Euroclio e gli organizzatori italiani per dare finalmente inizio alle attività così a lungo programmate.

I partecipanti al convegno si sono registrati martedì mattina e nel pomeriggio hanno potuto partecipare alle seguenti presentazioni:

- Direttivo e Segreteria Euroclio: Come comportarsi con le istituzioni finanziatrici.
- Lotte Schou: Chi era Nikolai Grundtvig?
- Scott Harrison: Essere ispettori di storia in Inghilterra.
- Sandra Fiumi (operatore della rete dei musei di Bologna): Le aule didattiche dei musei di Bologna.
- Marie Jeanne Piozza (Liceo Classico Galvani, Bologna): Insegnare la storia in Francia agli studenti italiani: come utilizzare una lingua straniera per insegnare/apprendere una disciplina scolastica come la storia.
- Elda Guerra (LANDIS): Come gli Istituti di Storia della Liberazione hanno contribuito all'innovazione dell'insegnamento e apprendimento della storia in Italia.
- Maurizio Cuccu (Clio '92): Tecniche e applicazioni ICT per destrutturare e ricostruire un testo storico.
- Luisa Cigognetti (Istituto Parri, Bologna): Fare ed insegnare storia con la TV.
- Studenti dell'Istituto Professionale di Castel San Pietro: Storia di Castel San Pietro e della regione.

Il mercoledì mattina i partecipanti, suddivisi in gruppi, sono partiti alla volta di Bologna per una serie di visite guidate alle aule didattiche della rete dei musei bolognesi. Sono stati visitati il Civico Medievale, il Civico Archeologico, Palazzo Poggi, il Museo Ebraico, il Civico del Risorgimento, Palazzo Pepoli-Campogrande e il Museo del Patrimonio Industriale. Ogni visita è stata accompagnata da mini-laboratori.

I gruppi si sono quindi incontrati con gli studenti dell'Istituto Professionale "Manfredi", che hanno mostrato ai convegnisti le bellezze della città, sotto un sole particolarmente ed eccezionalmente caldo. Meta ultima della passeggiata, un ricco buffet organizzato dall'Istituto Professionale Alberghiero di Castel San Pietro nello splendido chiostro del Dipartimento di Storia dell'Università di Bologna.

Il pomeriggio, nella Sala Absidale Santa Lucia del Dipartimento di Storia, hanno ufficialmente aperto i lavori del convegno l'ispettrice Facchini, in rappresentanza di Lucrezia Stellacci, Direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale; Paolo Prodi, Direttore del Dipartimento di Scienze Storiche dell'Università di Bologna; i rappresentanti del Rettorato dell'Università di Bologna, della Regione Emilia Romagna e del Comune di Bologna; Alison Cardwell, responsabile del Dipartimento di Storia del Consiglio d'Europa; Kelvin Sinclair, Presidente di Euroclio e Ivo Mattozzi, Presidente di Clio '92.

Durante la seconda parte del pomeriggio, Elisabetta Davoli del MIUR ha relazionato sul tema **Dieci anni di cambiamenti nell'insegnamento e apprendimento della storia in Italia**. È seguita la relazione di Franco Frabboni dell'Università di Bologna e Presidente dell'IRRE Emilia-Romagna sulla **Formazione degli insegnanti della scuola primaria**. Successivamente Carla Salvaterra, dell'Università di Bologna, ha presentato **CLIOH-net**.

Dopo un breve coffee break, sempre nello spettacolare chiostro del Dipartimento, Christine Counsell, Regno Unito, ha concluso i lavori della giornata relazionando sui **Nuovi approcci all'insegnamento e apprendimento della storia: come gli insegnanti stanno integrando concetti, conoscenze e abilità** vivacizzando la sua relazione con l'illustrazione di coinvolgenti esperienze didattiche.

Alcuni giornalisti della Rai hanno intervistato Ivo Mattozzi, presidente di Clio '92, e Kelvin Sinclair, presidente di Euroclio, che hanno presentato le due Associazioni di insegnanti di storia, italiana ed europea, e le finalità del Convegno annuale.

Nella giornata di giovedì, dopo i saluti da parte del sindaco di Castel San Pietro, i lavori sono stati aperti da Antonio Brusa dell'Università di Bari, che ha relazionato su **Il ruolo dei metodi attivi nell'insegnamento e apprendimento della storia in Italia durante gli ultimi 13 anni nel contesto europeo**.

Si sono quindi avviati i gruppi di discussione che in tre tornate, nel corso del convegno, avevano lo scopo di confrontare e analizzare i processi di mutamento e di innovazione nell'insegnamento della storia nei vari paesi europei.



Hanno chiuso la mattinata i laboratori che, utilizzando esempi di buona pratica di vari paesi europei, hanno lavorato sui seguenti temi:

- Il mistico, il sovrannaturale e l'oggettivo nell'ideologia sovietica (Ligita Straube, Jolante Klisane - Lettonia).
- L'educazione temporale nel curriculum di storia: strumenti pratici per il lavoro in classe (Bernardo Draghi - Italia).
- Cambiamenti nell'insegnamento e apprendimento della storia: il ruolo delle nuove tecnologie (Jannet van Drie - Paesi Bassi).
- Parlare di storia in tv, da un punto di vista emotivo ad un punto di vista critico. Mussolini e l'autorappresentazione del regime fascista (Donata Meneghelli - Italia).
- Storia nazionale, a quale nazione si fa riferimento? (Tamara Eidelman - Russia).
- Presentazione multimediale di un progetto sulla Seconda Guerra Mondiale (Petranka Maksimoska e gli studenti Nikola Chikos e Igor Ivanovski - Macedonia).

Durante il pomeriggio, Bernardo Draghi ha tenuto una relazione, preparata insieme a Vincenzo Guanci ed Ernesto Perillo per conto di Clio '92, sui **Cambiamenti nell'insegnamento e apprendimento della storia nell'esperienza italiana: il caso dell'Istruzione Professionale**. Alla relazione ha fatto seguito una presentazione multimediale di percorsi di storia settoriale, svolta dagli studenti degli istituti "Pertini" di Lucca e "Scappi" di Castel San Pietro.

Si sono quindi nuovamente riuniti i gruppi di discussione per proseguire i lavori iniziati la mattina.

Dopo cena, i convegnisti hanno raggiunto la chiesa del Crocifisso per assistere ad un concerto della storica corale Euridyce di Bologna, che ha coinvolto l'intera platea ed ha riscosso un meritato successo.

Il venerdì mattina, Ivo Mattozzi dell'Università di Bologna e presidente di Clio '92, ha relazionato su **L'insegnamento della storia in Italia durante gli ultimi 13 anni nel contesto europeo**.

Ha fatto seguito la relazione di Joke van der Leew-Roord, direttrice esecutiva di Euroclio, che ha presentato i risultati del questionario di Euroclio compilato da tutte le associazioni europee sul tema **I cambiamenti nell'insegnamento e apprendimento della storia**.

A conclusione della mattinata, i partecipanti hanno visitato a piedi l'affascinante cittadina medievale di Castel San Pietro, guidati dagli studenti dell'Istituto Professionale per i servizi alberghieri e della ristorazione "Bartolomeo Scappi". Durante il pranzo, svoltosi presso lo stesso Istituto, i partecipanti hanno apprezzato senza riserve la calorosa accoglienza e lo straordinario livello di professionalità dimostrato dagli studenti dei settori di cucina, sala e ricezione, guidati dai loro insegnanti.

La prima parte del pomeriggio è stata interamente dedicata ai laboratori sui seguenti temi:

- Dalla storia dal punto di vista dello Stato alla storia dal punto di vista dell'individuo (Polina Verbytska, Iryna Kostyuk e Viktor Mysan - Ucraina).
- Cambiamenti e permanenze nell'educazione storica in Albania e Bulgaria (Coordinatori del progetto Balcani - Albania e Bulgaria).
- Ricercare nuove vie nelle prove di valutazione in storia (Maria Homerova - Repubblica Ceca).
- Webquest, una sfida nell'insegnamento della storia (Mario Antas e Ana Texeira - Portogallo).
- Come usare i giochi di simulazione nell'insegnamento e apprendimento della storia (Laura Scarasciullo - Italia).
- Usare strumenti multimediali nell'insegnamento e apprendimento della storia (Peter Hillis - Scozia).
- Un esempio di formazione in servizio (Mihai Manea - Romania).
- La storia mondiale come opzione praticabile per perseguire un'educazione storica trans-culturale nel contesto europeo (Marzia Gigli - Italia).



- Cambiamenti nell'insegnamento della storia nei Paesi Bassi durante l'ultimo decennio (Huub Oattes, Loek Janssen - Paesi Bassi).
- Insegnamento tra pari nella pratica. Un gruppo di studenti organizza nella propria scuola la mostra "Anna Frank. Una storia per oggi" (Franca Verheijen - Paesi Bassi).
- Risposte giuste e sbagliate: che cosa è cambiato nell'insegnamento della storia in Estonia (Mare Oja e Eda Maripuu - Estonia).
- Guidare la casualità: il contributo delle competenze pedagogico-didattiche dell'insegnante alla costruzione del curriculum (Penelope Harnett - Regno Unito).
- Usare strumenti per l'apprendimento interattivo nell'insegnamento della storia a studenti tra i 16 e i 19 anni (Anna Smith - Regno Unito).

L'intensa giornata di lavoro si è conclusa con la terza e ultima seduta dei gruppi di discussione.

Durante la serata, presso il ristorante dell'Albergo delle Terme, i partecipanti hanno potuto assistere ad uno spettacolo di ricostruzione storica organizzato dagli studenti dell'Istituto Alberghiero di Castel San Pietro e subito dopo apprezzare i pregiati vini delle cantine della regione, insieme a tipici e gustosi formaggi locali.

Sabato mattina, l'intensa settimana europea si è conclusa con i lavori dell'Assemblea Generale dei rappresentanti delle organizzazioni facenti parte di Euroclio, che ha approvato l'adesione di due associazioni italiane, Historia Ludens e LANDIS. All'Assemblea ha fatto seguito una meritata visita guidata alla splendida città di Ravenna.

*Il Convegno è stato organizzato da EUROCLIO e dall'Associazione italiana di insegnanti e ricercatori sull'insegnamento della storia Clio '92, con il contributo di numerosi e importanti soggetti pubblici e privati: Alitalia - Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Dipartimento di discipline storiche - Borghi International, Bologna - Casa Editrice Polaris, Faenza - Comune di Bologna - Comune di Castel San Pietro Terme - Consiglio d'Europa - Donatori privati - Fondazione Koerber, Amburgo, Germania - Istituto Superiore Tecnico e Professionale "Manfredi-Tanari", Bologna - Istituto Professionale "Bartolomeo Scappi" per i Servizi Alberghieri e della Ristorazione, Castel San Pietro Terme - Istituto Professionale per i Servizi Commerciali, Turistici e della Pubblicità "Sandro Pertini" - Lucca - Istituto Regionale per la Ricerca Educativa dell'Emilia-Romagna - Istituto Regionale per la Ricerca Educativa della Toscana - Ministero danese degli Affari Esteri, Programma per il Patto di Stabilità dell'Europa sudorientale - Ministero degli Affari Esteri dei Paesi Bassi, Programma per il Patto di Stabilità dell'Europa sudorientale e Programma MATRA - Ministero dell'Istruzione, l'Università e la Ricerca, Dipartimento Sviluppo dell'Istruzione, Direzione generale ordinamenti scolastici, Ufficio X - Programmi nazionali di borse di studio - Provincia di Bologna - Regione Emilia-Romagna - Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna - Unione Europea, Programmi Comenius e Grundtvig.*

## LA IX SCUOLA ESTIVA DI ARCEVIA ARCEVIA (ANCONA), 25-29 GIUGNO 2003

di Carla Santini

La Scuola Estiva di Arcevia si è proposta anche nel giugno 2003 con due corsi di formazione: il primo (25-26 giugno) centrato sul curriculum "Le indicazioni nazionali per la storia che fare? La risposta nel curriculum delle operazioni cognitive" e il secondo (27-29 giugno) dedicato alla ricerca intorno al tema "Far vedere la storia".

Il corso sul curriculum, con lezioni di Ivo Mattozzi, Vincenzo Guanci e Mariella Spinosi, Ispettrice Miur per la scuola elementare, ha rappresentato un approfondimento delle problematiche curriculari relative all'insegnamento-apprendimento della storia in rapporto alle indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati.

Per la scuola dell'infanzia si sono ipotizzati percorsi di costruzione di "scene sociali"; per la scuola elementare si è approfondito il discorso già da tempo aperto, sulla costruzione di quadri di civiltà a partire da quadri delle civiltà del presente; per la scuola media, ri-costruzione dei grandi processi di trasformazione all'interno dei diversi quadri di civiltà; per gli istituti superiori, storia per problemi connessi sia ai processi di trasformazione sia ai quadri di civiltà del passato. Il tutto nell'ambito di una programmazione modulare.

Particolare attenzione è stata data all'insegnamento dei concetti indispensabili alla costruzione della conoscenza storica. Vincenzo Guanci ha dimostrato come alcune parole-concetto siano usate nei testi storiografici senza alcun elemento che ne permetta la effettiva concettualizzazione rendendo poco significativa quindi la conoscenza che ne deriva.

Il messaggio di Ivo Mattozzi per una positiva interpretazione dei documenti ministeriali è stato in sintesi questo:

".....che le conoscenze (*il sapere*) e le abilità (*il sapere che accompagna il fare qualcosa con perizia*) che costituiscono gli obiettivi specifici di apprendimento presenti nelle Indicazioni Nazionali siano intesi come "la carta topografica di tante attese di pensiero che deve maturare autonomamente e personalmente nella mente e nella personalità di ciascun allievo davanti alla sua esperienza e grazie alle sollecitazioni educative dei docenti della scuola....." piuttosto che ".....l'indice di una enciclopedia da imparare a memoria"

Il secondo corso "Far vedere la storia", argomento molto dibattuto nella pratica didattica, ha rappresentato una vera novità nel campo della formazione storica degli insegnanti, per la particolare proposta di utilizzo dell'immagine che Ivo Mattozzi ha prospettato ai ricercatori presenti.

Partendo dal presupposto che l'immagine è un veicolo potente di informazioni, ma che la loro sovrabbondanza di fatto le rende invisibili, il "far vedere la storia" ha proposto di utilizzare le immagini come veri e propri testi storiografici da leggere, interpretare, trasformare in testi storiografici di tipo descrittivo, narrativo, argomentativo a seconda del segmento scolastico e del conseguente momento curricolare.

Una proposta altamente innovativa che ha provocato interessanti dibattiti in plenaria.

Non è facile infatti concepire una storia per immagini, che, se vengono utilizzate, lo sono come integrazione del testo scritto o come fonti per la ri-costruzione storica.

Immagini di tutti i generi quindi, quale veicoli della conoscenza storica, immagini intese come tutto ciò che l'occhio può percepire: paesaggistiche, architettoniche, iconografiche, filmiche ecc.

Nei laboratori si sono ipotizzate sperimentazioni di apprendimento con l'uso di immagini anche appositamente montate dai docenti per la ri-costruzione, ad esempio, di un quadro di civiltà.

Il testo storiografico, sempre centrale nell'apprendimento, dovrà essere la produzione finale dell'avvenuto processo di conoscenza attivato con le immagini.

La mediazione didattica si fa quindi ancora più incisiva nel processo di apprendimento dell'alunno/studente, al quale verranno sottoposti materiali già selezionati dall'insegnante.

Le lezioni di Ivo Mattozzi sulla metodologia dell'uso delle immagini in storia e sull'utilizzo dei monumenti e delle opere d'arte, di Marco Moroni sulla lettura del paesaggio marchigiano, di Luisella Pasquini sull'uso didattico dei film di fiction, di Giuseppe Di Tonto sull'apprendimento attraverso l'ipermedialità e di Adriana Bortolotti sul "Far vedere la storia nelle esposizioni museali" hanno aperto un vasto campo di riflessioni e di proposte didattiche che si sono poi esplicitate e messe a punto come modelli operativi nei laboratori.

Le sperimentazioni che verranno effettuate nel corso del corrente anno scolastico (2003-2004) troveranno come sempre collocazione nel convegno del giugno 2004.

Il gradimento dei corsi, verificato con apposite schede di valutazione compilate dai corsisti, è stato altissimo; è questo, in fondo, che induce l'organizzazione a continuare con la passione di sempre la Scuola Estiva di Arcevia.

Come già dallo scorso anno, la documentazione della Scuola Estiva è disponibile in *videocassette* ad alta definizione messe a punto dal CAD, che si occupa delle riprese delle lezioni del convegno; chi volesse acquistarle può rivolgersi a [segreteria@clio92.it](mailto:segreteria@clio92.it).

## segnalazioni bibliografiche

**RICHARD J. EVANS, IN DIFESA DELLA STORIA, SELLERIO, PALERMO, 2001**

di Vincenzo Guanci

Un libro importante. Un libro molto importante; e molto utile a chi, come noi, utilizza la storia per l'educazione, l'istruzione e la formazione. Anche se il destinatario esplicito è la storiografia postmoderna e non gli insegnanti, l'oggetto del libro è la conoscenza storica, la sua verità e oggettività; e noi sappiamo come questi temi scortichino la pelle di chiunque insegni storia.

Evans scrive duecentoquarantasei pagine racchiuse entro le parole iniziali:

Questo libro riguarda la storia, come la si studia, come se ne fa ricerca e se ne scrive, come la si legge.  
[p. 25]

e finali:

...io guarderò umilmente il passato e malgrado tutti [coloro che teorizzano l'impossibilità di una storia come ricerca scientificamente accreditata] dirò: è accaduto realmente e realmente possiamo, se siamo scrupolosi e attenti e autocritici, scoprire come è accaduto e giungere a qualche conclusione sostenibile sul senso che ha avuto tutto ciò. [p. 271]

Ecco. Quasi duecentocinquanta pagine per dimostrare e affermare che la storia ha un senso e che, quindi, ha senso per noi insegnarla e per i nostri allievi impararla!

Il bersaglio polemico dichiarato dall'autore è la critica postmoderna alla storia, che ha spinto parecchi storici ad abbandonare "la ricerca della verità, la fede nell'oggettività e il perseguimento d'un approccio scientifico al passato" portando agli estremi il relativismo culturale che nega la possibilità di una conoscenza obiettiva e completa del passato. Per riaffermare la validità cognitiva della ricerca storica vengono passate al setaccio le teorie e le metodologie del "fare storia" degli ultimi due secoli, disegnando, così, un complesso affresco della "storia della storia" e proponendo, quindi, alla nostra attenzione di lettori insegnanti le coordinate profonde della disciplina che ci sforziamo di far apprendere ai nostri allievi.

### Storia e scienza

La questione è antica: la storia è una scienza o un'arte?

Molti hanno argomentato che la storia non è una scienza perché il sapere scientifico è cumulativo, quello storico no. [p.71]

Ma, risponde Evans, il sapere storico è cumulativo! Nel senso che ogni ricerca storica "colma" le lacune della storiografia nella conoscenza del passato, non potendosi dare una conoscenza completa e definitiva del passato stesso, cioè della storia. Il sapere storico si arricchisce continuamente non solo per via del rinvenimento di nuove tracce, nuove fonti per la ricostruzione di pezzi di passato fino ad allora incogniti ma anche e soprattutto per le nuove interpretazioni di argomenti già studiati. Né vale l'obiezione che le conclusioni di una ricerca storica non possono essere verificate sperimentalmente, poiché, ricorda Evans, anche l'astronomia si basa sull'osservazione piuttosto che sulla sperimentazione e nessuno dubita del suo carattere scientifico.

L'obiezione più forte, però, nasce dalla convinzione che si dà vera scienza solo quando è possibile formulare "leggi generali", e ciò, come è evidente, non è possibile in storia.

La storia può produrre generalizzazioni, ma quanto più queste sono ampie, tanto più numerose eccezioni ammetteranno....

...essa può scoprire o ipotizzare nel passato dell'uomo tendenze, strutture e schemi generali con un alto grado di plausibilità. In questo senso *può a buon diritto esser considerata scientifica* [corsivo mio], ma non può creare leggi dotate di potere predittivo.

La comprensione del passato può servirci nel presente in quanto amplia la nostra conoscenza della natura umana, ci fornisce ispirazioni (o ci mette in guardia), ci suggerisce argomenti verosimili ma pur sempre fallibili circa la probabilità che certe cose accadano in certe condizioni. Niente di tutto questo, però, si avvicina all'immutabile certezza predittiva d'una legge scientifica. [p.85]

Soprattutto il sapere storico viene prodotto mediante una rigorosa metodologia scientifica che Evans presenta analizzando dettagliatamente le critiche ai metodi della ricerca storica. Ma prima di dare un'occhiata alle regole della storiografia, diamo uno sguardo ai rapporti tra storia e morale, storia e letteratura.

Non è compito dello storico emettere giudizi di tipo morale: sarebbe, per esempio, del tutto inutile una condanna "morale" della schiavitù nel mondo antico, mentre ciò che importa oggi è capire come è nata, quale funzione sociale aveva, perché e quando è sparita.

...si può sostenere con Carr che, ad esempio, la collettivizzazione in Russia fu necessaria a sostenere l'industrializzazione e che gli abusi e le brutalità, per non parlare delle stragi, cui furono sottoposti gli agricoltori fossero un prezzo necessario da pagare al progresso. Ma se uno non accetta questo punto di vista, quali che siano i suoi sentimenti sul regime staliniano, il modo per farlo *in quanto storico* [in corsivo nel testo] non è attaccare moralmente l'iniquità della "dekulizzazione" (...) né avanzare il principio etico che nessun processo economico può giustificare crudeltà deliberate e omicidi di massa. Il modo giusto per lo *storico* [in corsivo nel testo] di minare la validità morale della tesi di Carr è attaccarne la validità *storica* [in corsivo nel testo] e lasciare che sia il lettore a trarre le conclusioni morali: dimostrare, per esempio, che il tasso di crescita dell'industria sovietica negli '30 non era superiore a quello realizzato dalla NEP (...) degli anni '20, oppure che la "liquidazione" dei kulaki procedeva in base a quote arbitrarie imposte da Mosca, senza alcun riferimento alla natura o alla scala del processo di collettivizzazione delle varie zone.

*Sovraccaricare un testo storico di espressioni di sdegno morale non aggiunge molto alla sostanza dell'argomentazione.* [corsivo mio] [p. 76]

Questo non vuol dire che allo storico sia proibito esprimere giudizi anche di tipo morale sugli avvenimenti e sui personaggi del passato. Tutt'altro; l'importante è esplicitare, appunto, il carattere *morale* della valutazione che si esprime. "Giudizio storico" appare, nelle pagine di Evans, quasi una contraddizione in termini, in quanto la storia ha poco a che fare con la morale, occupandosi di ricostruzione, interpretazione e spiegazione dei fatti. Peraltro,

quando vuol manifestare il suo giudizio morale sul passato lo storico ha a disposizione armi stilistiche e retoriche molto più potenti della pura e semplice denuncia: sarcasmo, ironia, giustapposizione di propaganda e realtà, esposizione nuda e cruda di ipocrisie e avidità, resoconto fattuale di atti coraggiosi di sfida e ribellione. [pp.76-77]

Ciò che conta sono solamente la forza delle argomentazioni e la fondatezza delle prove documentarie portate a sostegno di queste.

È vero, tuttavia, che la scrittura degli storici è spesso una prosa letteraria (al punto che ci sono stati storici autentici a cui è stato attribuito il premio Nobel per la letteratura!) che non esclude l'uso di figure retoriche *non* presenti nelle fonti e che, anzi, la capacità d'*immaginazione* costituisce una delle qualità principali del bravo storico, che gli permette di "vedere" il passato anche quando esso non ha lasciato tracce sufficienti per una ricostruzione "scientifica".

Insomma, conclude Evans:

La storia non è solo una scienza nell'accezione debole della parola, ma è – o può essere – un'arte, nel senso che in mani capaci può essere presentata in una forma e un linguaggio tali da renderla paragonabile ad altre opere letterarie, e tale dignità artistica le è ampiamente riconosciuta. Ed è un mestiere, come teneva a ribadire il grande storico francese Marc Bloch, perché chi vi si dedica impara nella pratica a maneggiare il materiale e gli attrezzi. E' tutte queste cose insieme non da ultimo perché è una disciplina varia e proteiforme e gli storici si accostano al proprio compito in molti modi diversi. [p. 98]

### Il fatto storico

Cos'è un fatto storico?

Evans ci dà conto del dibattito intorno alla definizione di "fatto storico" affermando, a differenza di E. H. Carr, l'esistenza del fatto indipendentemente dallo storico:

Un fatto storico è qualcosa che è avvenuto nel corso della storia e può essere verificato come tale attraverso le tracce che la storia ne ha lasciato. Che uno storico abbia realmente condotto tale verifica è irrilevante rispetto alla sua fattualità: il fatto c'è indipendentemente dallo storico. [p.100]

Quando interviene lo storico? Quando i fatti vengono trasformati in *prove*, cioè usati per argomentare una tesi, una spiegazione. In realtà, ricorda Evans, gli storici raramente si interessano ai fatti veri e propri, essi si occupano delle "interconnessioni", dei nessi, dei collegamenti, di tutto quel complesso di legami che costruisce infine una concettualizzazione, una rete di concetti, che dà significato ai fatti, ne consente un'interpretazione, ne fornisce una spiegazione; anzi proprio dopo averli "interpretati" lo storico può utilizzare i fatti come prove-mattoni per costruire un modello di spiegazione.

E gli eventi?

Evans distingue tra fatti ed eventi, ma non in modo del tutto chiaro; ci sembra di capire che "fatto" è definito tutto ciò che è accaduto nel passato, qualsiasi cosa, dal più sconvolgente terremoto all'inezia riguardante il più piccolo uomo, e "evento" definisce, invece, un fatto ritenuto importante dagli storici, sicché

un evento è un fatto, ma un fatto non è necessariamente un evento. [p. 103]

Ciò che conta, tuttavia, ricordiamolo sempre, è che la storia – anche quella "evenemenziale" – non si occupa solo di eventi; cerca di ricostruire e spiegare il contesto in cui gli eventi accadono.

### Le fonti

Fare ricerca storica è come fare un puzzle i cui pezzi sono sparsi per la casa in diverse scatole, alcune delle quali sono andate distrutte e che anche una volta ricostruito presenterà lacune importanti. La natura dell'immagine che ne vien fuori dipenderà in gran parte da quante scatole siamo riusciti a trovarne – cosa che a sua

volta dipende in parte dal fatto che si abbia un'idea di dove andarle a cercare – ma i contorni della figura si possono integrare lo stesso anche quando non tutti i pezzi sono stati messi a posto. Naturalmente in questa situazione i contorni li immaginiamo e su un bel po' di dettagli siamo costretti a fare congetture, ma nello stesso tempo la scoperta dei pezzi esistenti pone limiti drastici all'immaginazione. Se combaciano solo in modo da produrre l'immagine d'una locomotiva, per esempio, è vano sforzarsi di metterli insieme per fare un giardinetto: la cosa non funziona e basta. Il carattere lacunoso delle tracce lasciateci dal passato non è quindi una buona ragione per supporre che l'immaginazione degli storici possa lavorare a briglia sciolta quando si tratta di ricostruirlo. [p. 113]

Lo storico quindi lavora con quello che c'è, quello che trova, quello che il passato lascia; e tutto questo è casuale. La questione è come leggere quelle tracce, come tradurre il loro linguaggio in un linguaggio a noi comprensibile, come interpretarle, come dare loro un significato, sapendo che comunque, nel migliore dei casi riusciremo a vedere il passato "come in uno specchio, in modo oscuro".

Evans ricorda la distinzione tra fonti "primarie" e "secondarie" introdotta dagli storici tedeschi nel XIX secolo, e pur riaffermando la centralità assoluta delle prime, non sottovaluta l'apporto delle seconde alla costruzione della conoscenza storica, poiché

nella lettura delle fonti secondarie usiamo in larga misura le stesse procedure che seguiamo per leggere il materiale documentario di prima mano [e quindi, anche se] è perfettamente vero ... che la maggior parte degli studenti, sia nella scuola secondaria che all'università, impara la storia quasi esclusivamente dalla lettura di fonti secondarie [p.132]

ciò non diminuisce la qualità della conoscenza appresa; è un'indicazione importante per chi, come noi, fa uso di testi storiografici nell'insegnamento!

### Le teorie

Più volte Evans torna a ripetere che il lavoro dello storico consiste, in ultima analisi, nell'interpretazione delle fonti, nella loro "lettura" non pedissequa, ma "in controluce"; ebbene, ciò che rende capace, "abilita" lo storico a questa lettura sono le *teorie*. Qualunque teoria: quella marxista, quella antropologica, quelle economiche, o qualcos'altro; ma,

qualunque genere di teoria, sia essa un insieme generale di tesi su come sono strutturate le società umane e come si comportano gli esseri umani, oppure una proposizione limitata intorno a, mettiamo, il carnevale nel corso della storia o la natura della comunicazione in un villaggio preindustriale, deriva sempre dal presente in cui è immerso lo storico, non dalle sue fonti. [p.107]

Sono le idee e le teorie del presente, la temperie culturale e ideale in cui è immerso lo storico che gli forniscono gli strumenti concettuali per interpretare e dare un significato alle fonti, le quali, da sole, non hanno né danno senso.

Si badi sempre, però, a non confondere "teorie" e "metodo";

...femminista, neomarxista, strutturalista, *annaliste*, weberiano o come che sia. Queste sono *teorie*. Il *metodo* storico si basa sulle regole di verifica enunciate da Ranke e da allora elaborate in molti modi. Esso è comune a tutti gli storici... [corsivi nel testo] [p. 150]



## La causalità e la spiegazione

Evans considera riduttiva l'affermazione di Carr secondo cui lo studio della storia in definitiva non è che lo studio delle cause. Intanto, non va dimenticato che anche il caso gioca il suo ruolo non secondario nel determinare il corso degli eventi, e poi, pur accettando una certa tassonomia e gerarchia delle cause (necessarie, sufficienti, assolute, relative) gli storici in realtà non danno mai una spiegazione monocausale né si accontentano della risposta al "perché"; essi cercano di capire che cosa alcuni eventi o processi decidano, dove portano, quali *conseguenze* hanno. Ecco, spesso,

le conseguenze sono più importanti delle cause [p.157].

e ci conducono ad una possibile *spiegazione*.

A questo proposito è da segnalare il rapporto che Evans stabilisce tra spiegazione e *contesto*:

la spiegazione storica comunemente procede rapportando un evento, processo o struttura a un contesto più vasto. ...

È vero che in un qualunque singolo caso i contesti sono in un certo senso infiniti. ...[ma] lo storico da questo infinito ritaglia un piccolo segmento o al più alcuni segmenti, ed è qui che diventano cruciali le sue intenzioni e preconcetti. Riferire una fonte ad un contesto dipende anzitutto dalle domande che le poniamo: una volta deciso di porre un insieme di domande invece d'un altro, ne consegue che dobbiamo esaminare un particolare insieme di contesti e non un altro... [p. 181]

Il contesto assume un ruolo centrale nell'indirizzare la ricerca della spiegazione di un processo, di un evento, di un fenomeno. Ciò apparirebbe ancora più evidente se Evans prendesse in considerazione un'altra operazione cognitiva della storico: la problematizzazione. Infatti, è trasformando le domande alle fonti in "problemi" che si inizia un autentico percorso di ricerca storica, perché i problemi saranno formulati e riformulati secondo l'acume e le capacità dello storico di interpretare le fonti, tenendo conto del loro contesto, prossimo e remoto, spaziale e temporale, sociale e culturale. La spiegazione conclusiva sarà bensì frutto della più o meno efficace contestualizzazione effettuata ma anche, e innanzitutto, del tipo di problematizzazione posta.

## La storia politica e le storie

La "storia" come disciplina universitaria quale emerse durante il processo di professionalizzazione del XIX secolo era decisamente la storia politica dello stato nazionale e delle sue relazioni con gli altri stati nazionali: imperava la storia dell'alta politica e della diplomazia internazionale. La storia era fatta dai grandi uomini... [p. 183]

Anche lo studio delle masse iniziò nel XIX secolo quando queste divennero "soggetto politico". Oggi si studia e si scrive storia su ogni tipo di attività umana, sull'ambiente, sul clima: storia sociale, storia economica, storia locale, microstoria, storia culturale, storia delle donne, psicostoria, ecc.; alla storia politica si dedica una minoranza di studiosi, eppure ancora oggi nel senso comune scolastico la storia politica, sotto l'appellativo di "storia generale", è considerata *la storia* da imparare, quella che conta.

Vero è che di fronte alla frammentazione delle varie storie c'è stata una forte richiesta di sintesi storiche generali, ma ormai ci si è rassegnati all'impossibilità di una sintesi completa della conoscenza storica. Si può tentare di scrivere un "panorama" generale della storia d'Europa, del mondo, o di qualcos'altro, sapendo comunque che esprime la visione dichiaratamente personale dell'autore.

Ciò non vuol dire che non esistano strumenti affidabili per l'insegnamento della storia; al contrario, significa la moltiplicazione all'infinito di tali strumenti. Proprio di qui viene il profondo

mutamento in atto delle competenze del docente di storia: non più quelle per una buona divulgazione di una storia data ma quelle necessarie alla mediazione didattica tra la complessità del sapere storico e le capacità di apprendimento dell'allievo.

### Obiettività e storia

Gli storici devono perseguire, secondo Evans, sempre la verità, ben sapendo che non potranno mai raggiungere la verità assoluta, ma che a loro è concessa una *verità probabile*. Il grado di probabilità sarà tanto più alto quanto più rigoroso sarà il metodo di ricerca, molteplici saranno le fonti, acuta e brillante la capacità di congettura dello storico.

La tentazione, conscia o inconscia, di usare la conoscenza del passato per gli scopi che ci prefiggiamo nel presente è forte.

Tutta quanta la storia ha una finalità e un'ispirazione attuali, che possono essere morali, politiche o ideologiche. La domanda è: fino a che punto questa finalità ha il sopravvento? [p. 215]

Troviamo la risposta qualche pagina più avanti:

L'impegno politico è stato all'origine di molta buona storiografia e continuerà ad esercitare un influsso potente sugli storici del futuro. Ma la storia può fornire un affidabile sostegno alla lotta politica e sociale presente solo se può affermare in maniera convincente di essere vera, e ciò esige un approccio autocritico e rigoroso al materiale documentario da parte dello studioso, che deve essere pronto a scartare i preconcetti politici se si dimostrano inapplicabili senza distorcere o manipolare la realtà del passato.

Se è vero che gli storici, consciamente o inconsciamente, risentono dei loro scopi morali o politici immediati, non la validità di questi ma l'aderenza delle argomentazioni alle regole probatorie e ai dati di fatto decide se il loro lavoro è destinato a reggere nel tempo o a cadere. [pp.242-243]

Insomma se è vero che la lettura delle fonti non può prescindere dalla mentalità e dalla cultura dello storico, è altrettanto vero che l'uso strumentale della storia appare in tutta la sua evidenza proprio quando viene gabbata per conoscenza storica una "verità" non accertata secondo le regole probatorie del metodo storiografico. Ecco il motivo per cui bisogna evitare il relativismo estremo: si rischia, tra l'altro, di non avere più alcun criterio oggettivo per falsificare le concezioni fasciste o razziste della storia.

A questo proposito vanno segnalate le pagine che Evans dedica all'analisi del fenomeno negazionista, dove ricorda la battaglia combattuta da Deborah E. Lipstadt, professore alla Emory University di Atlanta<sup>1</sup>,

che è un'autorità in questo campo, [e che] rifiuta sistematicamente di partecipare a dibattiti pubblici con i negazionisti, per la ragione che "farlo darebbe loro una legittimità e una statura che non meritano assolutamente. Eleverebbe la loro ideologia antisemita – poiché questo è la negazione dell'Olocausto – al livello di una storiografia responsabile – e non lo è". [p.258]

In conclusione, Evans mostra e dimostra che la storia non è affatto una disciplina semplice e semplice non ne è quindi l'insegnamento. Le implicazioni sono tante, le responsabilità formative molte: complesse e molteplici devono essere le competenze dell'insegnante di storia.

---

<sup>1</sup> Cfr. la segnalazione del libro di D. D. GUTTENPLAN, *Processo all'Olocausto*, Corbaccio, Milano, 2001, in "Il Bollettino di Clio", n. 10, febbraio 2002

Il libro di R. J. Evans non è di facile lettura, ma consente in maniera mirabile un approfondimento aggiornato a tutto campo delle questioni di epistemologia e metodologia della storia, necessario ad una elaborazione consapevole e raffinata del curricolo delle operazioni cognitive in ogni segmento del percorso scolastico, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria superiore.

## **MARIO BRETONE, IN DIFESA DELLA STORIA, LATERZA, ROMA-BARI, 2000**

*di Vincenzo Guanci*

Mario Bretone, giurista e storico del diritto, rielabora in una novantina di pagine una conversazione avuta con gli insegnanti di un liceo romano sulla crisi della storia. Pur essendo il suo testo di gran lunga meno articolato e argomentato dell'omonimo saggio di R.J. Evans, tuttavia destano un qualche interesse le tematizzazioni formulate, spesso non interne al sapere storico ma proiettate verso i territori della filologia e della letteratura, da cui Bretone trae i suoi argomenti principali in difesa della storia.

Anch'egli individua nella critica postmoderna il pericolo maggiore; seguendo la concezione della storiografia di R. Barthes e H. White, definita da Bretone "estetica e retorica", perdono sostanza cronologia e filologia, che rappresentano, com'è ovvio, gli strumenti principali della ricerca scientifica di ricostruzione del passato. Ma è proprio sul passato che si appuntano gli strali della critica alla storia: più che la memoria è l'oblio che "dispiega il suo fascino nella cultura europea del Novecento" [p.49]; a tal proposito Bretone ricorda come P. Valery non avesse alcuna fiducia nella storia, fondata su documenti parziali e casualmente ritrovati, elaborata in modo soggettivo e quindi arbitrario, e ne preconizzasse la scomparsa in seguito alle enormi trasformazioni scientifiche e culturali del XX secolo. Del resto, secondo Bretone, "la caduta dell'uomo in un puro presente, non è ... una profezia irrealistica, e se ne colgono da più parti le avvisaglie" [p. 54]. Il nuovo analfabeta è senza memoria e incapace di concentrazione, duttile e capace di adeguarsi, bene informato, soprattutto attraverso la televisione, fortemente ignorante di storia; N. Negroponte, famoso scienziato del M.I.T., ha definito la storia "una valigia pesante e inutile" e con lui molti sono portati a pensare che la società di oggi non ha bisogno della storia per definire e comprendere se stessa.

La storia, è vero, è divenuta una disciplina quanto mai difficile, vulnerabile, delicata, dall'equilibrio parecchio instabile; il relativismo è dietro l'angolo; la verità raggiungibile non è mai assoluta bensì probabile. Ma, conclude Bretone, non possiamo rinunciare a lei "a cuor leggero", giacché resta l'unico strumento intellettuale che ci lega al passato e "il passato è l'altro che, nel bene e nel male, si apre a noi" [p. 56, corsivo mio]. La storia, quindi, costituisce uno strumento essenziale per ripensarci nel confronto con l'alterità, perché l'altro, il diverso, non si trova solo modificando la propria dislocazione spaziale, ma anche superando un certo provincialismo di tipo temporale, e a tal proposito Bretone ci propone, in chiusura, una appropriata citazione di T.S. Eliot:

*"il mondo appare come una proprietà esclusiva dei vivi, una proprietà di cui i morti non possiedono azioni. La minaccia che si annida in questa sorta di provincialismo è che possiamo diventare tutti provinciali, tutti insieme i popoli del globo, e a coloro che non vogliono essere provinciali non resterà che farsi eremiti" [p. 58].*

**"STORIA E" RIVISTA QUADRIMESTRALE DELLA SOVRINTENDENZA SCOLASTICA DI BOLZANO A CURA DEL LAB\*DOC STORIA/GESCHICHTE**

di Vincenzo Guanci

Il Laboratorio di Storia della Sovrintendenza Scolastica di Bolzano da tempo costituisce un sicuro punto di riferimento per gli insegnanti della provincia, un "Centro Servizi per la didattica della storia" che offre consulenza su progetti e percorsi di storia locale, nazionale e internazionale; che mette a disposizione materiali di lavoro, documenti, repertori bibliografici, supporti metodologici; che svolge una commendevole attività di formazione e aggiornamento; che facilita contatti con istituzioni universitarie e museali; che provoca confronti tra esperienze didattiche innovative.

Al suo attivo ha già un catalogo di parecchie pubblicazioni, tutte di pregevole fattura oltre che di estremo interesse sia per i temi affrontati sia per le proposte didattiche davvero stimolanti.<sup>2</sup>

Da quest'anno il Laboratorio pubblica anche una rivista quadrimestrale – "STORIA E" – di cui sono usciti i primi due numeri, accompagnati da tre *dossier*.

La rivista, ben fatta, su carta patinata, ricca di un ottimo apparato iconografico, si legge con piacere e autentico interesse. Ogni numero si apre con un'intervista ad uno/a storico/a: nel primo è Nicola Tranfaglia, nel secondo Siglinde Clementi. Prosegue con le "Storie", testi storiografici che affrontano la storia locale nel contesto di scala nazionale, continentale o mondiale e nel rapporto con il presente che giustifica e problematizza la ricerca svolta. Per i temi trattati e per come sono affrontati ci piace segnalare *Il Tirolo e le rivoluzioni europee del 1848-1849* di Hans Heiss, nel n. 1 di gennaio 2003; *Storia e tradizioni: il calendario contadino tirolese* di Milena Cossetto e *Carusi, Schwabenkinder, spazzacamini: 100 anni di storia del lavoro minorile* di Milena Cossetto, Elena Farruggia, Pietro Fogale, nel n. 2 di aprile 2003. Elena Musci cura un'indagine ragionata sui siti web di storia in modo da fornire agli insegnanti strumenti per orientarsi nella grande ragnatela di internet dove la storia è presente in forma massiccia, ma non sempre in modo raccomandabile. Altre rubriche: rassegne storiografiche, segnalazioni di beni culturali del territorio, resoconti di esperienze didattiche significative, presentazioni di istituzioni e associazioni, contribuiscono a fare di "STORIA E" una rivista importante e utile per chi insegna, per chi studia o, più semplicemente, per chi ha passione per la storia.

I *dossier* finora usciti sono dedicati a:

*Il mondo di Goswin, monaco del Trecento*

*La Shoah*

*1900-1950: Vita quotidiana e storia in Alto Adige-Sudtirolo*

Il primo, curato da Giuseppe Albertoni, contiene una breve antologia di testi tratti dal *Registrum* di Goswin dell'Abbazia di Monte Maria (XIV secolo). Il commento dell'autore costituisce una guida per imparare a conoscere il Medioevo attraverso il racconto delle vicende quotidiane di un convento e di come vi giungono le notizie degli avvenimenti del mondo esterno. Si propone, insomma, alla scuola di andare oltre la consueta visione degli "anni oscuri" e della "piramide feudale" per avvicinarsi ai pensieri e alla mentalità dell'umanità tirolese del XIV secolo. Il dossier è accompagnato da una bibliografia e da una cronologia comparata costruita in modo da richiedere una partecipazione attiva dello studente a partire dall'analisi del proprio manuale scolastico.

Il secondo, dedicato alla Shoah, costituisce innanzitutto uno strumento di immediata utilizzazione per preparare e celebrare in maniera non banale "la giornata della memoria", che ci permette ogni 27 gennaio di non dimenticare l'unicità dell'orrore di Auschwitz, e non solo Auschwitz. Il dossier contiene contributi di Milena Cossetto, Cinzia Villani, Rosanna Pruccoli, Elena Farruggia, Maria Lenarduzzi. Della tragedia della Shoah vengono fornite tutte le coordinate spaziali e temporali, ma non si manca di vederne i riflessi locali: il lager di Bolzano, la comunità ebraica di Merano. Estremamente utile per gli insegnanti è la parte documentaria con, tra l'altro, il testo completo delle Leggi Razziali del 1938.

<sup>2</sup> L'elenco delle pubblicazioni è reperibile sia sul sito web che sulla retrocopertina della rivista.

Il terzo, curato da Milena Cossetto, presenta un vasto affresco della vita quotidiana in Alto Adige-Sudtirolo nella prima metà del Novecento. Sono gli anni del fascismo e del nazismo, delle guerre, delle prime trasformazioni nella vita domestica conseguenti all'intrusione dell'industria nell'economia. Il dossier, tuttavia, non indulge in quadretti di "colore", ma affronta questioni storiografiche cruciali: la periodizzazione del Novecento, la storia e l'esperienza quotidiana, la storia delle donne, la distruzione della memoria. Tutto attraverso non astratte dispute teoriche ma con ricerche puntuali condotte dalla stessa curatrice e da Elena Farruggia, Andrea Di Michele, Erna Floss, Alessandra Spada, Angela Mura, Pietro Umberto Fogale, Silvia Spada Pintarelli, Carla Giacomozzi.

La rivista, i dossier e tutte le altre pubblicazioni del Laboratorio sono gratuite per gli insegnanti; possono essere direttamente scaricate dal sito web oppure richieste per lettera o e-mail, fino ad esaurimento, al Lab\*doc storia/Geschichte.

**IVO MATTOZZI (A CURA DI) LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI, NUMERO MONOGRAFICO DI "RASSEGNA", PERIODICO DELL'ISTITUTO PEDAGOGICO PROVINCIALE DI BOLZANO PER IL GRUPPO LINGUISTICO ITALIANO, ANNO X, DICEMBRE 2002, N. 19**

*di Giorgio Cavadi*

Molto opportunamente *Rassegna*, dedica un numero monografico al tema della formazione iniziale degli insegnanti in un momento cruciale di transizione, prefigurato dall'articolo 5 della legge delega (legge 53/2003 sul riordino della scuola del governo Berlusconi), che si occupa appunto di questo delicato settore del sistema formativo italiano.

L'articolo di Giunio Luzzatto (*Riforme fatte, riforme da fare*) illustra molto dettagliatamente l'iter dei processi istitutivi delle Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario (SSIS) e del Corso di laurea in Scienza della Formazione Primaria (CLSFP) partiti fra mille difficoltà alla fine degli anni '90 e ad oggi cancellati dai progetti di riforma del ministro Moratti; ma illustra meglio lo stato di confusione e di incertezza, sia del piano normativo che di quello delle idee, che informa l'art. 5 della legge delega. Il contributo di Luzzatto perciò ci pare costituisca la cornice nella quale inscrivere tutti i contributi della monografia, efficacemente sintetizzati dall'editoriale di Ivo Mattozzi, il quale coglie i punti essenziali che hanno riguardato sia l'approccio didattico-teorico (competenze del docente e rapporto fra formazione disciplinare e didattico-pedagogica) delle Scuole di specializzazione, che le realizzazioni pratiche dei curricula di specializzazione (in special modo l'equilibrio fra attività di laboratorio e quelle di tirocinio).

E proprio sul valore fondante dell'esperienza del tirocinio insiste l'intervento di Cesare Scurati (*Il problema della professionalità dei docenti e la formazione universitaria*); mentre ad una descrizione più tecnica delle attività di tirocinio si rivolge il contributo di Loris Taufer (*Il tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti*). La posizione espressa da queste voci – comune a tutti coloro che hanno a cuore non tanto le sorti delle SSIS in sé, quanto quelle dei processi di formazione degli insegnanti – considera il tirocinio l'elemento qualificante delle SSIS proprio per questo suo aprirsi alla concretezza e all'orientamento personale attraverso la stretta connessione con il mondo della scuola. Queste qualità, universalmente riconosciute dalla comunità scientifica, ne fanno invece, nel progetto della Moratti, l'anello più debole della catena, pronto a saltare nel momento in cui prevarrà la scelta di un ritorno al primato esclusivo dell'Università nella formazione iniziale degli insegnanti.

Altre sono le questioni della seconda parte del fascicolo, più strettamente legate alle dinamiche della formazione disciplinare: matematica, fisica, filosofia, storia e italiano.

In questa sezione Ivo Mattozzi (*Se trenta ore e duecento pagine vi sembrano tante...*) e Maria Teresa Rabitti (*Come è possibile incidere a fondo nella conoscenza storica degli allievi*) colgono, al

di là dei riferimenti precipui al CLSFP, una questione che è motivo ricorrente nella letteratura sulle SSIS e cioè la difficoltà di scardinare una disposizione all'insegnamento secondo il modello trasmissivo, evidentemente ereditata dai gradi precedenti del sistema scolastico ("Lo studio della storia svolto dagli studenti nella scuola secondaria produce effetti formativi adeguati per potere insegnare il primo sapere storico ai bambini?" si chiede in maniera assolutamente retorica Ivo Mattozzi). Per cui le trenta ore di Mattozzi e di Rabitti appaiono ben poca cosa, di fronte al compito di riformulare un approccio alla conoscenza storica (sia nell'apprendimento, che nelle future pratiche di insegnamento), spesso radicalmente opposto a quello praticato dagli studenti dei corsi di specializzazione.

Allo stesso modo, per le discipline di ambito scientifico, Marta Gagliardi (*Un modello di formazione scientifica per l'insegnante della scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*) chiede un cambiamento di prospettiva nell'approccio complessivo alla conoscenza dei fenomeni, individuando – ma è solo il caso di notarlo- anche lei nelle attività di laboratorio e di tirocinio i luoghi dove esercitare la formazione "vissuta" dopo quella appresa con la teoria.

Insomma, pur in una pluralità di voci e di esperienze, il quadro del settore della formazione iniziale degli insegnanti in Italia delineato in questa raccolta è, con le sue luci e le sue ombre, abbastanza concorde nell'individuare pregi, limiti e correttivi dell'avventura delle SSIS e dei CLSFP. Ma stando allo stato dei disegni politici, rischia di suonare come un *de profundis* dell'esperienza del sistema integrato università-scuola nella formazione iniziale degli insegnanti.

Dubitiamo fortemente che, qualora l'Università dovesse completamente avocare a sé l'iter della formazione iniziale degli insegnanti, le considerazioni sull'insegnamento della letteratura nel bel contributo di Guido Armellini (*La formazione dell'insegnante di lettere: imparare a costruire il sapere, non a trasmetterlo*) specie in merito alle difficoltà di interagire con le intelligenze simultanee degli adolescenti (considerazioni che andrebbero approfondite anche per l'insegnamento della storia), troverebbero ascolto presso la stragrande maggioranza della classe accademica.

La speranza è che, formalmente chiusa, l'esperienza della collaborazione scuola-università continui a dare i suoi frutti nel campo della ricerca e delle buone pratiche per la formazione iniziale degli insegnanti in Italia.



## spigolature

---

### **"HISTORIA A DEBATE"**

### **MANIFESTO SULLA STORIOGRAFIA**

[www.h-debate.com](http://www.h-debate.com) è il sito web di «*Historia a Debate*», un gruppo di storici spagnoli che si prefigge di sollecitare storici di tutto il mondo a dibattere sulla funzione della storia nel mondo moderno, per un sapere storico "impegnato ma aperto, critico ma ancor più autocritico, coerente ma assolutamente non unico".

Il Manifesto che vi presentiamo, firmato da storici di ogni parte del mondo, è scaricato in italiano direttamente dal sito. Ci è parso molto interessante e ci piacerebbe che la nostra Associazione ne discutesse. Vi invitiamo, quindi, ad inviarci per e-mail le vostre opinioni sul manifesto, e, se volete, su qualsiasi altra sezione del sito che è consultabile in spagnolo, in francese e in inglese.

## **GRUPO MANIFIESTO HISTORIA A DEBATE**

Dopo otto anni di contatti, riflessioni e dibattiti, attraverso congressi, inchieste e recentemente Internet, abbiamo sentito l'urgenza di esplicitare e aggiornare la nostra posizione in dialogo critico con altre correnti storiografiche, anch'esse sviluppatasi nell'ultima decade del XX secolo: (1) il continuismo degli anni '60-'70, (2) il postmodernismo, e (3) il ritorno alla vecchia storia, l'ultima "novità" storiografica.

Stiamo vivendo una transizione storica e storiografica dai risultati ancora incerti. *Historia a Debate*, in quanto tendenza storiografica, vuole contribuire alla configurazione di un paradigma comune e pluralistico degli storici del XXI secolo, che assicuri alla storia e alla scrittura della storia una nuova primavera. A questo scopo abbiamo elaborato 18 proposte metodologiche, storiografiche ed epistemologiche, che presentiamo agli storici e alle storiche del mondo per favorire il dibattito e, se possibile, l'adesione critica e il successivo sviluppo.

### *METODOLOGIA*

#### **I**

#### **SCIENZA CON SOGGETTO**

Né la storia oggettivista di Ranke, né la storia soggettivista della postmodernità: una scienza con soggetto umano che scopre il passato mentre lo costruisce.

Prendere in considerazione le due soggettività che influiscono sul nostro processo di conoscenza, gli agenti storici e gli storici, è la miglior garanzia per l'oggettività dei risultati, necessariamente relativi e plurali, e pertanto rigorosi.

È ora che la storia aggiorni il suo concetto di scienza, abbandonando l'oggettivismo ingenuo ereditato dal positivismo del XIX secolo, senza cadere nel soggettivismo radicale risuscitato dalla corrente postmoderna alla fine del XX secolo.

La crescente confluenza tra le "due culture", scientifica e umanistica, faciliterà nel secolo che inizia la necessaria duplice ridefinizione della storia, come scienza sociale e come parte dell'ambito umanistico.



## II NUOVA ERUDIZIONE

Siamo sostenitori di una nuova erudizione, che estenda il concetto di fonte storica alla documentazione non statale resti non scritti di tipo materiale, orale o iconografico, alle non-fonti: silenzi, errori e lacune che lo storico e la storia devono mettere in valore, cercando l'oggettività anche nella pluralità delle fonti.

Una nuova erudizione che poggi decisamente sulla conoscenza non basata sulle fonti fornite dal ricercatore. La storia si fa con idee, ipotesi, spiegazioni e interpretazioni, che oltretutto ci aiutano a costruire/scoprire le fonti.

Una nuova erudizione che vada oltre la storiografia innovatrice degli anni '60 e '70 incorporando la nuova relazione con le fonti offerta dalla storia delle donne, dalla storia orale, dalla storia ecologica, dalla storia mondiale/globale e dalle altre novità produttive sorte o sviluppate negli anni '80 e '90, come la "nuova storiografia" che sta nascendo in Internet e della quale facciamo parte.

Una nuova erudizione che, riconoscendo che il necessario lavoro empirico non decide della verità storica se non attraverso le comunità degli storici, sviluppi il dibattito e il consenso in ambiti collettivi.

Una nuova erudizione, insomma, che ci permetta di superare la "spirale positivista" e conservatrice che ci ha condotto, di recente, alla crisi delle grandi scuole storiografiche del secolo scorso, e che minaccia di riportare la nostra disciplina al XIX secolo.

## III RICUPERARE L'INNOVAZIONE

Urge un nuovo paradigma che recuperi il prestigio accademico e sociale dell'innovazione nei metodi e nei temi, nelle domande e nelle risposte, insomma nell'originalità delle ricerche storiche. Una nuova storiografia che guardi avanti e che restituisca alla funzione dello storico l'entusiasmo per il rinnovamento e per l'impegno storiografico.

Sorgeranno nuove linee di ricerca se pensiamo con la nostra testa: considerando che nulla di ciò che fa parte della storia ci è alieno, mediante la commistione e la convergenza dei metodi e dei generi; riempiendo gli otri vecchi con vino nuovo, dalla biografia alla microstoria; facendo attenzione alle necessità scientifiche e culturali, sociali e politiche, di una società che attraversa trasformazioni profonde.

La storiografia del XXI secolo ha bisogno dell'illusione e della realtà di punti di vista autenticamente innovativi, se non vuole finire per trasformarsi, come la moglie di Lot, in una statua di sale.

## IV INTERDISCIPLINA

La nuova storiografia che proponiamo deve arricchire l'interdisciplinarietà della storia, ma in modo equilibrato: all'interno della vasta e diversificata comunità degli storici, rinforzando l'unità disciplinare e scientifica della storiografia professionale; e all'esterno, estendendo il campo delle alleanze al di qua e al di là delle scienze sociali classiche.

È indispensabile gettare ponti sul vasto arcipelago nel quale si è trasformata la nostra disciplina negli ultimi decenni. Nello stesso tempo, la storia deve scambiare metodi, tecniche e approcci non solo con le scienze sociali, con la letteratura e la filosofia (soprattutto della storia e della scienza), sul versante dell'umanistica, ma anche con le scienze della natura, sul versante delle scienze. Senza dimenticare le discipline emergenti connesse alle nuove tecnologie e al loro impatto trasformatore per quanto riguarda la società, la cultura, la politica e la comunicazione.

Se vogliamo far tesoro delle esperienze del passato, dobbiamo a nostro avviso, perché l'interdisciplinarietà arricchisca la storia, evitare tre strade: 1) perseguire una impossibile "scienza sociale unificata" intorno a qualsivoglia altra disciplina, impossibile senza pregiudicare il massimo sviluppo interdisciplinare sia individuale sia collettivo; 2) fare del dialogo storia-scienze sociali la ricetta magica della "crisi della storia", che noi percepiamo invece come mutamento di paradigmi; 3) diluire la storia nell'una o nell'altra disciplina di successo,

come ci propongono oggi i narrativisti a oltranza, in direzione della letteratura.

## V

### CONTRO LA FRAMMENTAZIONE

Il fallimento della “storia totale” degli anni '60 e '70 aprì la strada a una rapidissima frammentazione di temi, metodi e scuole, accompagnata da crescita e caos epistemologico, che sembra essersi fermata agli anni '90 e appare sempre più anacronistica nel mondo che abbiamo davanti, basato sulla interrelazione e sulla comunicazione globale.

La nostra alternativa consiste nel proporre, nella pratica storiografica, nuove forme di globalità che permettano la convergenza della ricerca storica attraverso spazi, generi e livelli di analisi.

Per rendere possibile una storia autonoma, integrale, bisogna sperimentare iniziative di ricerca che adottino il globale come punto di partenza, non come “orizzonte utopico”: linee di studio miste in quanto a fonti e temi, metodi e specialità; incorporazione alla storia generale dei paradigmi specialistici più innovativi; combinare approcci qualitativi e quantitativi; articolare tempi e scansioni cronologiche più specialistici e più innovativi (che inglobino presente e futuro) su scale differenziate; indagare la globalità per mezzo di concetti e metodi tuttora potenzialmente comprensivi, come mentalità e civiltà, società, rete e mutamento sociale, narrazione e comparazione, e crearne di nuovi; indagare la storia mondiale come un nuovo fronte della storia globale; servirsi delle nuove tecnologie per lavorare a un tempo con gli scritti, le voci e le immagini, unendo ricerca e divulgazione; dare impulso alla riflessione e al dibattito, alla metodologia e alla scrittura della storia come terreno comune a tutte le specialità storiche, e come punto di contatto con altre discipline.

### STORIOGRAFIA

## VI

### COMPITO STORIOGRAFICO

Poiché sappiamo che il soggetto influisce sui risultati della ricerca, si pone la necessità di indagare sullo storico stesso nelle aree dell'oggettività storica. Come? Cercando di integrare gli individui in gruppi, scuole e tendenze storiografiche, implicite ed esplicite, capaci di condizionare, lo si voglia o no, l'evoluzione interna della storia scritta. Studiando gli storici per quel che fanno, non solo per quel che dicono; per la loro produzione, non solo per i loro discorsi. Applicando, con sfumature, tre concetti chiave della storia della scienza positivista: il “paradigma” come insieme di valori condivisi; la “rivoluzione scientifica” come rottura e continuità disciplinare; la “comunità di specialisti” per il suo potere decisionale, a sua volta condizionata dal contesto sociale, mentale e politico. Praticando, infine, una storiografia immediata che si sforzi di precedere gli avvenimenti storici capaci di incidere sui mutamenti storiografici che stiamo vivendo.

## VII

### STORIOGRAFIA GLOBALE

L'esaurimento dei focolai nazionali di rinnovamento del XX secolo ha lasciato il passo a un decentramento storiografico inedito, spinto dalla globalizzazione dell'informazione e del sapere accademico e in grado di superare il vecchio eurocentrismo. L'iniziativa storiografica è oggi sempre più alla portata di tutti. Lo dimostra, ad esempio, l'ascesa di una storiografia latina critica e di una storiografia postcoloniale. Le comunità transnazionali di storici, organizzate in Internet, svolgono un compito importante nella formazione di nuovi consensi a detrimento del precedente sistema di dipendenza di alcune storiografie nazionali da altre, e di scambi accademici elitari, gerarchici e lenti.

Non intendiamo la globalizzazione storiografica come un processo di uniformazione: pensiamo ed esercitiamo la storia, e la storia della storia, come docenti e ricercatori, in ambiti diversi, sovrapposti e interrelati: locali, regionali, nazionali, continentali, e internazionali/globali.

## VIII AUTONOMIA DELLO STORICO

Mentre i progetti collettivi del XX secolo cominciavano a decadere, senza tuttavia essere sostituiti da un nuovo paradigma comune, è cresciuta esageratamente l'influenza del mercato editoriale, dei grandi mezzi di comunicazione e delle istituzioni politiche, nella scrittura della storia, nella scelta di temi e metodi, nella formulazione di ipotesi e conclusioni, nella direzione sempre più evidente della promozione della vecchia storia dei "grandi uomini".

Ricuperare l'autonomia critica degli storici e delle storiche dai poteri costituiti, per decidere il come, il cosa e il perché della ricerca storica ci impone: di ricostruire tendenze, associazioni e comunità che funzionino in base a progetti storiografici, oltre le aree accademiche tradizionali; di usare Internet come mezzo democratico e alternativo di comunicazione, pubblicazione e diffusione di proposte e ricerche; di osservare l'evoluzione della storia immediata – ma senza ridurre l'analisi al solo presente - per captare le necessità storiografiche presenti e future della società civile, locale e globale.

## IX RICONOSCERE LE TENDENZE

La strada più dannosa per imporre la propria tendenza storiografica, di solito conservatrice, è quella di negare che esistano o che debbano esistere tendenze storiografiche. L'immaginario individualista, i compartimenti accademici e le frontiere nazionali occultano ciò che abbiamo in comune, spesso senza saperlo o senza dirlo: per formazione, letture, filiazioni e atteggiamenti. Crediamo quindi giusto portare alla luce le tendenze esistenti, più o meno latenti, più o meno organizzate, per chiarire posizioni, delimitare dibattiti e facilitare consensi. Una disciplina accademica senza tendenze, discussione e autoriflessione è soggetta a pressioni extra-accademiche, sovente negative per il suo sviluppo. Il compromesso storiografico cosciente ci rende dunque liberi di fronte a terzi, spezza l'isolamento personale, corporativo e locale, favorisce il riconoscimento pubblico e l'utilità scientifica e sociale della nostra attività professionale.

## X EREDITÀ RICEVUTA

Ci opponiamo a che si faccia tabula rasa della storia e della storiografia del XX secolo. Il recente ritorno della storia del XIX secolo rende utile e conveniente ricordare la critica di cui fu oggetto da parte delle Annales, del marxismo e del neo positivismo, anche se è giusto riconoscere che quel "gran ritorno" mette in evidenza l'insuccesso parziale della rivoluzione storiografica del XX secolo, della quale furono protagoniste le suddette tendenze. L'imprescindibile bilancio critico e autocritico delle avanguardie storiografiche non ne annulla del resto l'attualità in quanto tradizioni necessarie alla costruzione del nuovo paradigma. Perché simboleggiano lo "spirito di scuola" e la militanza storiografica, come pure l'esempio di una storia professionale aperta al nuovo e all'impegno sociale, tratti primordiali che ora dovremo recuperare in un altro contesto accademico, sociale e politico, dotato di mezzi di comunicazione molto superiori a quelli degli anni '60 e '70 del secolo ormai trascorso.

## XI STORIOGRAFIA DIGITALE

Le nuove tecnologie stanno rivoluzionando l'accesso alla bibliografia e alle fonti della storia; oltrepassando i limiti della carta per la ricerca e la pubblicazione; rendendo possibili nuove comunità globali di storici. Internet è uno strumento poderoso contro la frammentazione del sapere storico, se usata in accordo con le sue caratteristiche e le sue possibilità, cioè come una maniera interattiva per trasmettere informazione istantanea in modo orizzontale a gran parte del mondo.

A nostro modo di vedere, la storiografia digitale deve continuare ad essere integrata dai libri e dalle altre forme convenzionali di ricerca, diffusione e scambio accademici, e viceversa. Questo nuovo paradigma della comunicazione sociale non potrà quindi sostituirsi alle attività legate alla presenza reale e alle loro istituzioni

secolari, ma sarà parte, in modo sempre maggiore, della vita accademica e sociale reali.

La generale diffusione di Internet nel mondo universitario e nell'insieme della società, come anche l'istruzione informatica dei più giovani, andranno imponendo questa nuova storiografia come fattore rilevante della incompleta transizione paradigmatica tra il XX e il XXI secolo.

## XII

### RICAMBIO GENERAZIONALE

Nella seconda decade di questo secolo ci sarà un considerevole ricambio generazionale nel quadro dei professori e dei ricercatori, per il pensionamento dei nati dopo la Seconda Guerra Mondiale. Questa transizione demografica porterà con sé il consolidamento di un avanzato mutamento di paradigmi? Non possiamo esserne certi.

La generazione del '68 è stata una eccezione di più. Tra gli studenti universitari di oggi rileviamo una eterogeneità storiografica e ideologica paragonabile al resto dell'accademia e della società. Possiamo imbatterci in storici e storiche anziani, che continuano ad essere innovatori, e in giovani con concezioni ottocentesche della funzione dello storico e del suo rapporto con la società. Sotto questo aspetto, la nostra responsabilità come formatori di studenti che domani saranno professori e ricercatori è fondamentale. Non fu mai tanto cruciale continuare a spiegare la storia con approcci avanzati – anche mediante l'autocritica – dall'insegnamento elementare e secondario fino ai corsi post-laurea. La storia futura sarà condizionata dall'istruzione che ricevono qui e ora i futuri storici: i nostri allievi.

## TEORIA

### XIII

#### STORIA PENSATA

Per lo storico è essenziale pensare il tema, le fonti e i metodi, le domande e le risposte, l'interesse sociale e le conseguenze di una ricerca.

Siamo contrari a una "divisione del lavoro" secondo la quale la storia fornisce dati ad altre discipline perché vi riflettano (o producano resoconti destinati alla diffusione ampia). Le comunità di storici professionisti devono assumersi le proprie responsabilità intellettuali e tentare di completare il ciclo degli studi storici, dal lavoro d'archivio alla valorizzazione e alla rivendicazione dell'impatto sulle scienze sociali e umane, nella società e nella politica.

L'apprendistato degli studenti universitari di storia quanto a metodologia, storiografia, filosofia della storia e altre discipline a base teorica, è la strada per elevare la creatività futura delle ricerche storiche, evidenziare il posto della storia nel sistema scientifico e culturale, e suscitare nuove, buone vocazioni storiografiche.

La nostra meta è che lo storico capace di riflessione intellettuale svolga anche lavoro empirico, e che lo storico che si dedica alla ricerca su dati concreti rifletta profondamente su quel che fa, sanando così la separazione fatale tra una prassi (positivista) senza teoria e una teoria (speculativa) senza lavoro pratico. Una maggior unità di pratica e teoria renderà possibile, inoltre, una maggior coerenza degli storici e delle storiche, individualmente e collettivamente, tra ciò che si dice, sul piano storiografico, e ciò che si fa, sul piano empirico.

### XIV

#### FINI DELLA STORIA

L'accelerazione storica dell'ultima decade ha sostituito al dibattito sulla "fine della storia" il dibattito sui "fini della storia".

Se ammettiamo che la storia non ha mete prestabilite e che, nel 1989, prese il via un radicale mutamento di rotta, allora è giusto chiedersi, anche dal punto di vista della storia accademica, dove esso ci conduca, chi lo piloti, per quali interessi e quali siano le alternative.

Il futuro è aperto. È responsabilità degli storici e delle storiche aiutare i soggetti della storia a costruire mondi futuri tali da garantire una vita libera e pacifica, piena e creativa, a uomini e donne di tutte le etnie e le nazioni.

Le comunità di storici devono insomma contribuire a costruire un “nuovo illuminismo” che, imparando dagli errori della storia e della filosofia, rifletta sul piano teorico intorno al significato del progresso richiesto oggi dalla società, in modo da assicurare alle grandi maggioranze del Nord e del Sud, dell’Est e dell’Ovest, la possibilità umana ed ecologica di usufruire delle conquiste rivoluzionarie della medicina, della biologia, della tecnologia e delle comunicazioni.

## SOCIETÀ

### XV

#### RIVENDICARE LA STORIA

Il primo impegno politico degli storici dovrebbero consistere nel rivendicare, di fronte alla società e al potere, la funzione etica della storia, dell’ambito umanistico e delle scienze sociali, nell’educazione dei cittadini e nella formazione delle coscienze comunitarie.

La storia professionale deve combattere quelle concezioni provinciali e neoliberali che ancora pretendono di mettere a confronto tra loro la tecnica e la cultura, l’economia e la società, il presente e il passato, il passato e il futuro.

Gli effetti più noti delle politiche pubbliche di svalutazione sociale della storia sono la mancanza di sbocchi professionali, il calo delle vocazioni e gli ostacoli alla continuità generazionale. Noi, comunità di storici, dobbiamo fare nostri i problemi di lavoro dei giovani che studiano e desiderano diventare storici; dobbiamo cioè contribuire alla ricerca di soluzioni che non prescindono dalla rivalutazione della funzione dello storico e delle sue condizioni di lavoro e di vita, nel quadro della difesa e dello sviluppo della funzione pubblica dell’istruzione, dell’università, della ricerca.

### XVI

#### IMPEGNO

In tempi di paradossali “ritorni”, desideriamo constatare e stimolare il “ritorno all’impegno” di molti accademici, anche storici, in diverse parti del mondo, verso le cause sociali e politiche legate alla difesa di valori universali quali istruzione e salute, giustizia e uguaglianza, pace e democrazia. Prese di posizione solidali indispensabili per contrastare altri impegni accademici verso i grandi poteri economici e politici, mediatici e editoriali. Contrappeso vitale, dunque, per scongiurare una implicita separazione della scrittura accademica della storia dalle maggioranze sociali che finanziano pagando le tasse la nostra attività di docenti e di ricercatori.

Il nuovo impegno da noi auspicato è diverso, critico e con aspirazioni al futuro. Lo storico e la storica devono combattere, a partire dalla verità conosciuta, i miti che manipolano la storia e fomentano il razzismo, l’intolleranza e lo sfruttamento di classe, genere, etnia. Per opporci, appoggiandoci alla conoscenza del passato, a futuri indesiderabili. Per cooperare rivaleggiare con altri scienziati sociali e umanisti nella costruzione di mondi storicamente migliori, nella nostra funzione di storici professionisti ma anche come cittadini.

Il rapporto tra lo storico e la realtà che lo circonda passa attraverso l’analisi di questa realtà in un contesto cronologico continuo. Se accettiamo che l’oggettività della scienza storica sia inseparabile dalla soggettività (plurale) dello storico, dobbiamo concludere che non ci sono grandi differenze qualitative tra una storia immediata e una storia mediata, tra una storia più contemporanea e una storia più antica. Tutto è storia, anche se quando più prendiamo le distanze dall’attualità maggiore diventa il carico che ricade sopra noi storici, per l’assenza di discipline maggiormente legate al presente.

### XVII

#### PRESENTE E FUTURO

Il nostro oggetto di studio (uomini, donne e ambiente naturale umanizzato) si colloca evidentemente nel passato; noi però siamo nel presente, in presenti carichi di futuro. Lo storico non può scrivere una storia rigorosa restando a margine del tempo vissuto e del suo permanente fluire.

Constatiamo livelli diversi nel rapporto tra lo storico e l’immediatezza storica: impegno sociale e politico, tema della ricerca, storiografia di intervento o criterio metodologico generale per la ricerca. Già da mezzo secolo i fondatori della scuola delle Annales lo hanno formulato: “comprendere il passato attraverso il presente, comprendere il presente attraverso il passato”. Oggi, inoltre, è necessario mettere lo stesso accento

sull'interrelazione passato-futuro.

La caduta delle filosofie finaliste della storia, siano esse socialiste oppure capitaliste, ha messo in rilievo un futuro più aperto che mai. Lo storico deve prendere parte alla sua definizione attraverso le proprie esperienze e argomenti storici, con ipotesi e scommesse a partire dalla storia. Edificare il futuro senza fare i conti con la storia ci condannerebbe a ripeterne gli errori, a rassegnarci al male minore o a costruire castelli in aria.

## XVIII NUOVO PARADIGMA

La storiografia dipende dagli storici e dalla storia immediata. Il mutamento di paradigmi storiografici che veniamo proponendo, dal 1993, cavalca i mutamenti storici, sempre più accelerati, iniziati nel 1989. Tra il dicembre 1999 (Seattle) e il luglio 2001 (Genova) abbiamo osservato gli inizi di un movimento globale senza precedenti contro le distruzioni della globalizzazione, che sta già cercando alternative sociali: il pensiero unico è ora meno unico. Molti sono quelli che qualificano come mutamento di civiltà la globalizzazione e i suoi critici, la società dell'informazione, la nuova rivoluzione scientifico-tecnologica e il movimento sociale globale: non è facile intravedere ciò che ci prepara il domani, ma ci sono motivi per sperare. Tutti dobbiamo collaborare.

Historia a Debate è parte attiva di questo processo di trasformazione: vogliamo cambiare la storia che si scrive e collaborare a cambiare la storia umana. Secondo come evolverà il dibattito storiografico, e la storia più immediata, le nostre proposte avranno maggiore o minore consenso accademico; le modificheremo oppure no, secondo l'interesse suscitato, anche se ci sono impostazioni che, pur essendo ancora minoritarie, ci sembrano ineludibili per delimitare criticamente il nuovo paradigma in formazione: l'insieme pluralistico di valori e convinzioni destinati a regolare la nostra professione di storici nel nuovo secolo. Per tutto questo la storia, speriamo, ci assolverà.

In Rete dall'11 settembre 2001

(Tradotto da Daniela Romagnoli)

## contributi

---

### **LA STORIA SCOLASTICA IN ITALIA NEGLI ULTIMI TREDICI ANNI NEL CONTESTO EUROPEO**

di Ivo Mattozzi\*

#### **La posta in gioco**

---

È accertato da numerose inchieste che la massima parte degli studenti non dà significato alla storia scolastica e non riesce a comprendere perché studiarla. Ciò vale per l'Italia e per l'Europa occidentale, per quel che ne ho letto.

Andare alle radici di questo male vuol dire incontrare la storia scolastica.

La storia scolastica ha la responsabilità di generare l'immagine di storia ricevuta dagli studenti. Tale immagine diventa uno stereotipo che dura oltre e malgrado gli studi universitari e la lettura di opere storiografiche. Essa orienta le scelte didattiche degli insegnanti in contrasto con l'epistemologia della conoscenza storica. In fin dei conti, l'immagine della storia stereotipata è all'origine dell'insuccesso della storia nel promuovere la cultura storica degli allievi.

Quando si indaga sulla concezione che gli insegnanti, anche laureati in lettere o in storia, hanno della storia e dei compiti degli insegnanti, puntualmente le risposte nella quasi totalità prendono come riferimento la storia generale studiata a scuola.

Dunque, cercare di comprendere i mutamenti e le persistenze intervenuti in Italia nel campo della storia scolastica vuol dire scoprire che cosa ostacola il rapporto positivo tra studenti e studio della storia.

Una delle caratteristiche degli ultimi 13 anni è che accanto alla storia scolastica prodotta dagli editori di manuali, gli studiosi dei problemi dell'insegnamento hanno immaginato una storia scolastica molto diversa e ne hanno prodotto degli esempi in edizioni non convenzionali. La maggioranza degli insegnanti è affezionata al modello di storia generale scolastica proposto dagli editori, una minoranza tenta le vie nuove.

Io vi vorrei parlare delle due forme di storiografia e di come si sono messe in movimento dal 1990.

I protagonisti sono stati il Ministero della Istruzione, *équipes* di insegnanti costituite dal Ministero, studiosi di problemi dell'insegnamento della storia.

Prenderò in esame:

- i programmi ministeriali, che non sono riusciti a modificare il modello editoriale dei manuali;
- il modello dei manuali, ma terrò conto solo della narrazione basica. Non mi soffermerò sulle addizioni accessorie e sui formati grafici;
- le proposte della ricerca innovativa.

Vedremo che gli stereotipi fanno preferire le soluzioni conformi all'immagine della storia tradizionale anche quando quelle soluzioni sono contrastanti con i programmi ministeriali. E vedremo che le soluzioni innovatrici trovano un ostacolo forte alla diffusione negli stereotipi dei docenti, anche universitari.

Sosterrò che pensare una nuova storia scolastica e formare su di essa gli insegnanti sia il rimedio alla crisi della formazione storica



## I programmi ministeriali e i manuali

---

Nella scuola elementare il programma risale al 1985, dunque a 18 anni fa.

Per quanto riguarda la storia, esso propone una storia diversa dalla solita per i seguenti punti:

- non impone la storia narrativa del processo di evoluzione dell'umanità europea dalle origini ad oggi,
- ma la conoscenza del passato costruita mediante delle rappresentazioni chiamate quadri di civiltà, cioè descrizioni statiche delle civiltà in un tempo e in uno spazio definiti;
- i quadri di civiltà si dispongono su un telaio (una mappa spazio temporale) in cui sono segnalate le lunghe durate delle civiltà studiate e quelle degli intervalli temporali e spaziali privi di rappresentazioni studiate.
- La narrazione di processi è invocata dal programma solo per la storia nazionale degli ultimi due secoli per insegnare il processo di unificazione e di costruzione della democrazia in Italia.

Ma gli editori e gli autori di manuali hanno proposto agli insegnanti una specie di storia clonata da quella dei manuali delle scuole superiori.

Essi contengono insignificanti descrizioni per le civiltà antiche e poi narrazioni di eventi e mutamenti.

Una proposta di conoscenza storica indecente e avvilente per l'intelligenza degli allievi.

In tale livello scolastico il movimento da parte degli editori non è stato verso la caratterizzazione della storia scolastica per costruire un primo sapere storico adatto ai bambini di 9 e 10 anni. Essi hanno preferito adottare il modello della grande narrazione del divenire dell'umanità occidentale.

Nella scuola media i programmi sono stati prodotti nel 1979. Essi raccomandano di:

1. privilegiare gli aspetti connessi con la formazione e lo sviluppo delle forme di organizzazione della vita associata, [...] con continui riferimenti al variare dei modi di vita, [...] in modo da «datare» concretamente i diversi momenti e le diverse età che scandiscono l'evoluzione delle forme di vita sociale;
2. utilizzare i riferimenti cronologici collegati a fatti o prodotti che connotano le diverse epoche storiche, allo scopo di facilitare l'acquisizione del senso della «dimensione temporale»;
3. valorizzare la successione dei momenti di sviluppo della civiltà e far cogliere all'alunno il fluire del tempo nell'arco del divenire della storia;
4. collocare la ricostruzione e lo studio dei fatti storici propriamente detti in rapporto alla rete di riferimenti cronologici;
5. impegnare l'alunno in attività che stimolino le sue capacità e il suo spirito di iniziativa;
6. indurre consapevolezza dei metodi, delle operazioni e del linguaggio che sono propri del lavoro storiografico;
7. insegnare ad apprendere, con esercitazioni disposte in una linea organica di svolgimento, raccordando con ampie sintesi, gli argomenti che vengono fatti oggetto di un più specifico approfondimento.

Il programma è tuttora interessante: prefigura quattro cose significative:

**a.** una geometria variabile per il testo della storia generale scolastica:

- ricapitolazioni di lunghi processi di trasformazione delle forme di vita associata;
- periodizzazioni scandite con descrizioni di caratteristiche della cultura materiale e della mentalità...;
- trattazione di fatti storici da approfondire in rapporto con la conoscenza delle ricapitolazioni e delle periodizzazioni.

**b.** L'operatività e lo sviluppo di abilità degli studenti anche in rapporto allo studio della storia generale.

- c. La ricerca storica con l'uso delle fonti e con procedure a misura di allievi.
- d. La mediazione didattica dell'insegnante che ha il compito di insegnare ad apprendere.

Come hanno interpretato ed applicato tali indicazioni i manuali? Il programma presuppone un superamento del modello narrativo, ma i manuali non hanno realizzato cambiamenti nella struttura, se non negli ultimi tempi. All'inizio, nel 1980, alcuni hanno risolto la ricapitolazione in brevi riassunti del processo storico complessivo senza nessuna tematizzazione. Ma la narrazione impostata sul breve periodo e sull'ordine di inizio dei fatti storici ha continuato ad essere il modo normale di rappresentare le conoscenze storiche e il processo del divenire dell'umanità occidentale.

Ogni tema viene interrotto quando occorre introdurre un fatto nuovo che inizia. È il trionfo dei fatti storici di breve periodo. Un esempio paradigmatico di tale trattamento è la sequenza di temi riguardanti la crisi dell'impero romano e quelli riguardanti il cristianesimo nei manuali *La civiltà e la storia*, edito da Bruno Mondadori, Milano, nel 1992, e *La macchina del tempo*, edito da Quadrifoglio, Milano, nel 1996. La rilevanza della diffusione del cristianesimo nella formazione della civiltà occidentale e del mondo viene annullata nella frammentazione della sua storia in funzione delle vicende dell'impero romano. E manca ogni visione ricapitolativa ed ogni periodizzazione per far comprendere agli alunni i tempi e l'importanza delle trasformazioni costituite dallo sviluppo del cristianesimo, poiché esso non costituisce un fatto storico tematizzato e trattato compattamente.

---

### 1996: l'anno dei mutamenti

Per i licei nessuna modifica dopo il 1960, mentre negli istituti tecnici i programmi sono stati rinnovati nel gennaio del 1996. I segni distintivi sono:

- i raggruppamenti tematici delle conoscenze;
- la presentazione dei tratti salienti delle culture e delle civiltà che nel tempo si sono susseguite o nel tempo sono coesistite e coesistono, le differenze e analogie che intercorrono tra di esse;
- la presentazione degli snodi fondamentali della storia (ad esempio, per quanto riguarda la storia antica e altomedievale, l'espansione di Roma in Occidente e in Oriente, o l'espansione arabo-musulmana nel bacino del Mediterraneo; per la storia contemporanea la formazione degli imperi coloniali o l'avvento dell'era nucleare);
- distinguere e mettere in relazione i diversi aspetti (politici, sociali, culturali, economici, religiosi, ambientali ecc.) di un fatto storico complesso;
- evidenziare la diversa incidenza e l'interazione di distinti soggetti storici (gruppi sociali, singoli individui, etnie, nazioni, stati) nello svolgersi di fatti di grande importanza,
- cogliere le relazioni che intercorrono fra i diversi fenomeni storici e i tempi più o meno lunghi (lunga, media, breve durata) in cui sono osservati.

Ma, ancora nel 1996, il ministero ha promosso un mutamento più "incisivo". Nella scuola italiana la storia del XX secolo non era insegnata. Gli insegnanti, nella loro maggioranza, riuscivano a usare i manuali solo fino alla I guerra mondiale. Gli studenti uscivano dalla scuola con il desiderio della conoscenza della storia più recente.

Un decreto ministeriale del novembre 1996 ha recepito l'allarme per l'ignoranza della storia del XX secolo da parte degli studenti ed ha modificato la periodizzazione assegnata a ciascuna classe della scuola secondaria. Ha valorizzato lo studio della storia del XX secolo riservando ad essa l'ultimo anno dei due cicli di studi secondari, in modo che la storia possa essere svolta con «maggiore ricchezza di dati e di riferimenti.». Le indicazioni che completavano questa raccomandazione delineavano la possibilità di una storia scolastica diversamente strutturata:

- fornire un quadro storico generale;

- riservare alla programmazione didattica il compito di indicare, tematiche particolari;
- integrare il quadro storico generale con riferimenti ad aspetti delle realtà storico-culturali locali.

Gli autori di manuali hanno dovuto affrontare due problemi:

- 1. quello posto dalla maggiore ampiezza dell'arco temporale da trattare nelle prime classi,
- 2. quello del trattamento della storia del '900 in un unico volume.

Come li hanno risolti? Ancora una volta sono rimasti fermi alla trattazione narrativa, lineare, cronologica che esalta la breve durata. Hanno modificato solo la facciata della struttura del testo scolastico e l'apparato degli accessori.

Solo negli ultimi tempi, sono apparsi manuali che tendono a rinnovare la struttura del sistema di conoscenze: l'esempio più chiaro è quello di un manuale per la scuola media intitolato significativamente *Le grandi trasformazioni*. Gli autori (A. Brusa, S. Guarracino, A. De Bernardi) hanno rimodellato la struttura dei loro manuali meno recenti in due direzioni:

- hanno distinto tra la ricostruzione basica dei processi di mutamento e gli "approfondimenti tematici";
- nel "testo base" hanno tematizzato i mutamenti sul lungo periodo ed hanno compattato i fatti che negli altri manuali sono frammentati nel breve periodo.

La scelta introduce finalmente nei manuali alcuni dei risultati della ricerca didattica sulla storia scolastica.

La ricerca si è messa in movimento prima degli anni Novanta, ma ha prodotto i risultati più avanzati negli ultimi tredici anni.

Dobbiamo vedere, perciò, che cosa hanno prodotto le ricerche svolte allo scopo di rinnovare la formazione storica degli allievi.

---

## Il movimento della ricerca verso nuove forme della storia scolastica

---

### *Il testo storico scolastico*

Il movimento della ricerca si è impegnato innanzitutto a comprendere come il testo della storia scolastica possa essere rimodellato, reso più leggibile e più significativo. A questo scopo ha incontrato e messo a fuoco il problema della trasposizione didattica dei testi degli storici. La ipotesi-guida è che possiamo trovare nei testi esperti migliori i modelli di strutturazione da trasferire e riconfigurare in funzione dell'apprendimento. Infatti dai testi esperti abbiamo appreso che un testo storico raggiunge il massimo di significatività e di comprensibilità e di efficacia, nel promuovere la costruzione della conoscenza nei lettori, grazie al fatto che:

- dichiara il tema molto esplicitamente e lo presenta con un apposito blocco testuale;
- mette in evidenza il rapporto tra la conoscenza del passato e la conoscenza del presente;
- ricapitola la sequenza di mutamenti in una periodizzazione;
- usa descrizioni per far conoscere ricostruzioni di stati di cose;
- mette in rilievo in che consiste il mutamento;
- usa narrazioni per far conoscere ricostruzioni di sequenze di mutamenti;
- usa argomentazioni per costruire problemi e spiegazioni ipotetiche;
- attribuisce significato alle informazioni.

Se l'analisi è adeguata, allora il testo storico scolastico può diventare più comprensibile e significativo a condizione che si componga di blocchi testuali che abbiano funzione di presentare la tematizzazione, di manifestare il rapporto tra la conoscenza del passato e la conoscenza del

presente, di far conoscere gli stati di cose, di far comprendere la natura dei mutamenti, di introdurre gli alunni ai problemi e alle spiegazioni e al conflitto interpretativo.

L'altra supposizione che ha guidato la nostra ricerca è che i testi scolastici possono essere più comprensibili e più interessanti se sono composti di testi derivati dalle opere degli storici.

Modificati convenientemente per facilitarne la comprensione, essi sono più ricchi di significato e più adeguati a permettere la costruzione della conoscenza da parte degli studenti.

---

### **Nuovi modelli testuali: le unità modulari per insegnare temi e problemi**

---

L'esito della ricerca è un nuovo modello di testo storiografico per studenti che possiamo esemplificare con la pubblicazione più recente: E. Perillo, *Shoah e nazismo*, Polaris, Faenza (Ravenna), 2002, destinato a studenti della secondaria superiore.

Se analizziamo l'indice dell'unità modulare di apprendimento possiamo comprendere la differenza con un capitolo di testo manualistico:

Si parte dalla:

#### **Conoscenza del presente**

– cap.1

- 1a "Quel che resta di Auschwitz"
- 1b "Sugli ebrei,oggi"
- 1c "Il mondo attuale" 1d "I conti con la memoria"
- 1e "La memoria contesa"
- 1f "Ripensando alle tue conoscenze sul nazismo e lo sterminio degli ebrei"

Sulla base della organizzazione della conoscenza del presente si innesta una

#### **Prima ricostruzione del passato**

##### **. Descrizione della situazione finale**

- cap. 2 "Un primo bilancio dello sterminio",
  - 2a "Modalità e tempi dello sterminio"

##### **Descrizione della situazione iniziale** (gli ebrei prima del nazismo)

- cap. 3 "Gli ebrei nell'Europa del primo '900..."

La conoscenza del passato stimola un'attività di analisi delle differenze e problematizzazione che provoca la tensione verso le risposte con lo studio della

#### **Seconda parte di ricostruzione del passato**

##### **Definizione del contesto**

- cap. 4 "...dalla Repubblica di Weimar all'ascesa di Hitler"

##### **Narrazione dello svolgimento dei fatti**

- cap. 5 "Lo stato nazionalsocialista.... Prime forme di persecuzione degli ebrei"
- cap. 6 "L'espansionismo nazista..."
- cap. 7 "Verso la soluzione finale..."

## **Nuova problematizzazione, spiegazione ed argomentazione**

(dibattito storiografico relativo al tema)

- cap. 8 "Perché la shoah? Gli storici di fronte allo sterminio..."
- cap. 8 "Il come, il perché"

Infine segue lo stimolo ad usare la conoscenza costruita per comprendere questioni che si pongono nel presente.

### **Il ritorno al presente**

Ritorno al presente per: ricapitolare le informazioni raccolte, affrontare con una nuova consapevolezza le ipotesi negazioniste, allargare lo sguardo verso altri genocidi, precedenti e successivi, mettere la shoah in rapporto con l'oggi:

- cap. 9 "Ripensare..."
- cap. 9 "Auschwitz è realmente accaduto?" (P. Vidal Naquet)
- cap. 9 "Il genocidio ebraico e gli altri stermini di massa" (E. Traverso)
- cap. 9 "Auschwitz e la modernità" (Z. Bauman)

Oltre le caratteristiche strutturali, caratterizza l'unità modulare la centralità dei testi storiografici. Frequenti i richiami alla storiografia attraverso l'interpolazione di testi di Gozzini, Hilberg, Baumann, Klein, Collotti, Hofer.

Grande importanza viene data al dibattito storiografico sulla shoah (cap. 8):

- La dialettica tra tesi intenzionalista (Hilgruber-Bracher) e tesi funzionalista (Broszat-Mommsen);

- E. Traverso, *Gli ebrei e la Germania. Auschwitz e la simbiosi ebraico-tedesca*, Bologna, Il Mulino 1994.

- Ampi riferimenti alla disputa tra A. Mayer e C. R. Browning (A. Mayer, *Soluzione finale. Lo sterminio degli ebrei nella storia europea*, Milano, Mondadori 1990; C. R. Browning, *Verso il genocidio. Come è stata possibile la soluzione finale*, Milano, Il Saggiatore 1998)

Grazie a tutti gli elementi strutturali gli studenti possono comprendere:

- la conoscenza del tema (la Shoah); la sua relazione con il nazismo; che esiste una pluralità di versioni di essa; che dietro ogni conoscenza storica c'è un soggetto che la costruisce.

Mi pare che siano traguardi importanti della formazione storica.

L'esempio riguarda la storia scolastica trattata per temi e per problemi, destinata ad adolescenti della scuola secondaria superiore. Ci possiamo domandare se la ricerca può conseguire risultati altrettanto interessanti per i testi per gli alunni dei livelli inferiori.

---

## **I testi del quadro di civiltà e del processo di grande trasformazione**

È possibile produrre testi di storia scolastica diversa anche per gli alunni della scuola elementare? Possiamo scrivere testi a misura di bambini e rispettosi del rigore delle conoscenze esperte? Abbiamo ipotizzato che sia possibile e il seguito della ricerca, perciò, ha riguardato i testi scolastici destinati agli allievi della scuola elementare.

Le domande a cui abbiamo cercato di rispondere sono: come deve essere il testo che descrive una civiltà per gli alunni della scuola elementare? Con quali strumenti gli alunni possono costruire la descrizione se non hanno a disposizione un testo scolastico soddisfacente? Come gli allievi possono usare le conoscenze delle descrizioni per costruire il loro primo sapere storico sul passato del mondo?

Alla prima domanda abbiamo dato una risposta che rivendica tre necessità:

- le civiltà siano individuate in un periodo e in uno spazio esplicitamente delimitati e dichiarati;
- i testi siano costruiti tenendo conto degli stessi aspetti, in modo da rendere comparabili le rappresentazioni delle civiltà;
- tali aspetti siano rappresentati con immagini e con brevi testi descrittivi.

La risposta alla seconda domanda ci ha portato a pensare all'uso dei testi divulgativi per ragazzi e alle procedure di uso.

La terza domanda ha messo capo alle procedure didattiche per la costruzione della rete di conoscenze.

Siamo ora impegnati a costruire modelli di testi sui processi di grande trasformazione che ci sembrano particolarmente adatti per gli alunni di scuola media.

Ma per tale livello scolastico abbiamo concentrato l'attenzione sulla possibilità di rinnovare la storia uscendo dai limiti dell'eurocentrismo.

---

## La storia a scala mondiale

L'eurocentrismo della storia tradizionale è stato molte volte denunciato come responsabile di gravi distorsioni nella formazione storica degli alunni.

Oggi sappiamo che la storia del '900 e quella che viviamo non è comprensibile se non si assume la prospettiva mondiale. L'importanza data alla conoscenza della storia del '900, i fenomeni della globalizzazione, delle emigrazioni da paesi extraeuropei, la presenza di alunni che non condividono la storia europea e nazionale sono i fattori che hanno reso più urgente aprire l'orizzonte della conoscenza alla storia mondiale.

Si è tentato di trovare un rimedio con una linea di ricerca che ha riguardato la possibilità di rimodellare la storiografia scolastica assumendo temi a scala mondiale e facendone la spina dorsale dei processi di trasformazione.

L'ipotesi di lavoro ha impegnato un gruppo di ricerca voluto dal Ministero e costituito da rappresentanti di 37 scuole di tutta Italia. Gli insegnanti sono stati coordinati da una commissione scientifica, coordinata da Luigi Cajani. Di essa facevano parte storici studiosi di didattica della storia, dirigenti scolastici e alcuni insegnanti esperti di formazione e di ricerca didattica. Ciascuna delle 37 scuole impegnate nella ricerca doveva coinvolgere altre scuole del territorio. In conclusione sono state coinvolte più di 100 scuole nel progetto.

L'ipotesi di ricerca: la storia a scala mondiale rende più significativa la storia e produce strumenti intellettuali più efficaci per la comprensione del presente.

L'ipotesi ha imposto i seguenti obiettivi al gruppo:

- definire le caratteristiche della storia a scala mondiale;
- inventare tematizzazioni non usuali per i manuali;
- costruire materiali modulari ed esemplari;
- sperimentare i materiali con gli alunni.

Il gruppo ha prodotto un libro di saggi teorici e un ipertesto nel cd rom "*Il '900 e la storia*". E gli insegnanti che hanno svolto la ricerca applicata nelle classi hanno prodotto numerosi report. Hanno testimoniato l'interesse degli alunni per i nuovi temi, i nuovi modi di insegnamento, per le nuove forme dei testi.

I risultati positivi della ricerca e della sperimentazione hanno ispirato la proposta che nella riforma dei programmi di storia, in discussione del 2001, fosse assunta la scala mondiale come centrale nello studio della storia. Ma essa è stata contrastata da un gruppo di professori universitari che hanno trovato il sostegno della grande stampa quotidiana. Essi rivendicavano la priorità della storia nazionale ed europea e temevano che la storia a scala mondiale potesse rendere gli studenti ignoranti della storia che serve per costruire l'identità nazionale, sociale e culturale. In effetti, era lo stereotipo dell'insostituibilità del modello tradizionale di storia scolastica



a ispirare le reazioni degli storici e a farli cadere in una contraddizione divertente. Essi denunciavano l'insoddisfacente preparazione storica della maggioranza degli studenti, ma pretendevano di riaffermare il modello di storia che genera il disinteresse per la storia. Malgrado la loro opposizione, la ricerca, l'applicazione e l'aggiornamento degli insegnanti sulla conoscenza storica a scala mondiale saranno proseguiti grazie alla costituzione di un network di scuole.

### **L'operatività, gli esercizi sui testi, l'attività laboratoriale, l'uso di testi divulgativi**

---

Un testo storico, per quanto strutturato convenientemente per lettori in via di formazione, non può funzionare se non si insegna ai lettori a farlo funzionare. È la lezione della semiotica che abbiamo messo a frutto nel riconfigurare il testo scolastico.

Per rispettarla abbiamo dovuto pensare gli esercizi non come un espediente per la verifica della comprensione e della memorizzazione, ma come la chiave del processo di apprendimento e di costruzione della conoscenza da parte degli allievi. Gli esercizi diventano stimoli allo svolgimento di operazioni mentali (cognitive) da applicare sui blocchi testuali allo scopo di comprendere, concettualizzare, inferire, correlare, elaborare dati, interpretare fonti, leggere carte, comporre le relazioni temporali e spaziali ecc. Perciò gli esercizi non sono posposti al testo in una posizione marginale e accessoria, ma si inseriscono tra un blocco testuale e l'altro e tracciano la filiera delle operazioni che gli allievi devono apprendere a fare per diventare lettori competenti di testi storici e capaci di usare le conoscenze apprese. Gli esercizi fanno parte integrante del testo storico-didattico e ne costituiscono un elemento strutturale.

Gli esercizi svolgono quattro funzioni fondamentali:

- Per facilitare l'apprendimento significativo: gli esercizi sono uno dei "motori" possibili per condurre l'esplorazione dentro e attraverso il sapere, per trasformare i testi in dispositivi cognitivi, per passare dalla trasmissione alla costruzione delle conoscenze e della competenze.
- Per passare dal dire al fare: lo studente parte dal testo per costruire e produrre la sua conoscenza sul passato. Fare esercizi significa portare a visibilità il processo di costruzione della conoscenza in itinere e rendere osservabili le mosse cognitive dei protagonisti: insegnante e studenti.
- Per sostenere e rinforzare la motivazione e la gratificazione: gli esercizi possono consentire allo studente di mettere in gioco i propri talenti, di misurare le proprie competenze e abilità con un compito. In sostanza gli esercizi funzionano anche come strumento per rafforzare la motivazione ad apprendere in quanto sono attività destinate a aumentare il coinvolgimento dello studente, rendendolo protagonista del processo di costruzione della conoscenza.
- Per imparare dagli errori: gli esercizi sono uno strumento utile e abbastanza economico per imparare dall'esperienza del proprio fare sia da parte dello studente (che dovrà valutare l'adeguatezza delle proprie prestazioni con i dati di realtà e le richieste formulate attraverso gli esercizi), sia da parte dell'insegnante (che dovrà valutare la risposta degli studenti e la propria mediazione didattica e decidere le successive azioni: rinforzo, sostegno, integrazione, riorganizzazione dei materiali etc.).

Per la scuola elementare la prospettiva del processo di apprendimento e di costruzione della conoscenza ha ispirato altre attività laboratoriali ... Poiché i manuali sono di cattiva qualità, si è pensato di aggirare l'ostacolo con l'uso dei testi divulgativi: gli allievi sono guidati in attività laboratoriali a consultare i testi, a estrarre le informazioni utili per la scrittura di testi descrittivi di aspetti delle civiltà, ad elaborare i testi. Gli allievi possono così apprendere a studiare, imparare che esistono più versioni dello stesso fatto storico e apprendere criteri per criticare i testi.



Insomma, la ricerca sul testo ha messo capo a un nuovo modello di testo storico scolastico, alla idea di una nuova composizione delle conoscenze storiche, a nuovi modi di organizzare le esperienze di apprendimento degli alunni.

### Le altre linee di ricerca

---

Ho voluto concentrare l'attenzione sulla questione del testo per la formazione storica.

Ma in Italia nell'ultimo decennio sono state prodotte altre novità importanti.

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.

Gli esiti sono stati i seguenti:

- si sono definiti percorsi di uso delle fonti e degli archivi, dei beni culturali, delle biblioteche;
- si sono provati i vantaggi della modularità nei processi di apprendimento delle conoscenze testuali;
- si è sperimentata la potenzialità dell'uso degli audiovisivi e della multimedialità; •si è provato il vantaggio di montare conoscenze a scala locale e conoscenze a scala mondiale con le conoscenze della storia europea e nazionale;
- si è messa a punto una progressione curricolare dalla scuola dell'infanzia fino all'ultima classe secondaria;
- si è dimostrata l'importanza dello studio della storia del Novecento per la coscienza politica e civica dei giovani;
- si è constatata la superiorità della didattica operativa e di quella laboratoriale su quella trasmissiva per la formazione di competenze e dell'interesse alla conoscenza storica.

Se tale patrimonio di innovazioni venisse riconosciuto, censito e valorizzato, tutti gli studenti potrebbero essere immersi in uno studio della storia significativo per loro e costruttivo di conoscenze adeguate e di competenze per comprenderle e usarle.

Gli alunni potrebbero passare da un regime didattico in cui il manuale la fa da padrone e rende monotono e noioso lo studio della storia in tutte le tappe della scolarità a un regime didattico in cui la storia potrebbe essere appresa con una molteplicità di esperienze, di strumenti, di configurazioni testuali. I diversi ingredienti potrebbero essere montati nel percorso curricolare in modo da assecondare la maturazione cognitiva e affettiva e operativa degli studenti e in modo da promuovere la voglia e il piacere della conoscenza storica e del ragionamento storico. Tale possibilità è a nostra disposizione, ma non diventa istituzionale poiché la maggioranza degli insegnanti sono presi in trappola dalla idea della storia generale scolastica da loro appresa.

### Il futuro della storia scolastica

---

Per concludere possiamo descrivere la situazione in questi termini.

- Nessuno dei programmi ministeriali impone la struttura narrativa, cronologica, lineare e la preferenza per il breve periodo. Persino la lista degli argomenti dei programmi del liceo classico potrebbe indurre a pensare ad un trattamento della storia secondo una sequenza di temi e di problemi "monografici". Le esplicite indicazioni degli altri programmi invitano a immaginare altre architetture testuali.
- I programmi ministeriali dovrebbero essere oggetto di interpretazioni basate sulla epistemologia e metodologia della storia e sulla psicologia dell'apprendimento.
- I programmi ministeriali dovrebbero avere applicazioni efficaci, conseguenti a un'attività di ricerca didattica sia all'esterno delle scuole sia all'interno delle aule.
- Gli insegnanti dovrebbero progettare il loro insegnamento e l'apprendimento degli alunni in modo creativo.

- La ricerca in didattica della storia, sia quella dei teorici sia quella degli insegnanti-ricercatori, ha messo a disposizione degli insegnanti una gamma ampia di soluzioni ai problemi dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia.

Ma in questo quadro liberale e pieno di stimoli, la maggior parte degli insegnanti non riesce ad apprezzare nelle proposte nuove né le potenzialità formative né le potenzialità di promuovere la loro professionalità. Si rifiuta di assumerle nella pratica didattica normale. Le considera un lusso superfluo oppure una perdita di tempo: ciò che è importante per loro è "terminare il programma", cioè svolgere tutti gli argomenti del libro di testo e tutti gli anelli del divenire dell'umanità occidentale. Infatti nella opinione della maggior parte degli insegnanti il manuale coincide con il programma. Del resto lo stereotipo che si è formato nella loro mente, studiando storia con i manuali, non è stato messo in crisi dagli studi universitari e dalla lettura di opere storiografiche esperte. Quello stereotipo è lì nella mente degli insegnanti e degli editori pronto a pararsi contro tutte le proposte che modificano la struttura della storia tradizionale e l'andamento banale della "lezione - studio - controllo dell'apprendimento delle nozioni".

Lo scarto tra quantità e qualità delle proposte innovative e la pratica obsoleta della maggioranza rivela le radici del male della formazione storica degli studenti.

Gli insegnanti si sentono incoraggiati nella loro resistenza dalla storia foggata dall'editoria: essi la considerano "ufficiale" e autorevole interprete dei programmi ministeriali. Gli insegnanti non hanno ricevuto dall'università le risorse cognitive e operative (conoscenze epistemologiche e metodologiche, abilità a ristrutturare testi, abilità all'uso delle fonti e dei testi non scolastici...) necessarie per praticare la libertà d'insegnamento di fronte al bell'e fatto dell'editoria scolastica e per sentirsi intellettuali caratterizzati dalla missione della mediazione didattica creativa.

Sulla base di questa diagnosi e dei rimedi che ho presentato, a me pare che inventare nuovi obiettivi di formazione degli insegnanti e nuove strutture del discorso storiografico per l'apprendimento siano le condizioni per assicurare il futuro della storia scolastica.

Se non riusciremo in questo compito il destino funesto della storia scolastica è segnato: probabilmente la storia come disciplina scolastica continuerà a sopravvivere, ma la sua capacità formativa sarà sempre meno avvertita.

Succederà alla parola storia quel che le è capitato negli U.S.A. dove è diventata parte di un epiteto dispregiativo: «you're history» (sei un reperto storico, un pezzo da museo, un rottame). [E. Said, *L'altra faccia degli Stati Uniti d'America* in "Le Monde diplomatique", marzo 2003, p. 10] La storia è pensata come qualcosa di inutile e incongrua con le esigenze della vita attuale.

Vogliamo evitare tale rischio in Europa?

\* La presente relazione di I. Mattozzi al convegno Euroclio 2003 è stata pubblicata in francese nel n. 3 di "Le Cartable de Clio", rivista di cui abbiamo già detto ne "Il Bollettino di Clio" n.12.

*Spiegò loro che la storia era come una grande casa di notte. Con tutte le luci accese e gli antenati dentro che sussurrano. "Per capire la storia", disse Chacko, "dobbiamo entrare e ascoltare quel che dicono. E leggere i libri e osservare i quadri sulle pareti. E annusare gli odori"*

*Estha e Rahel non avevano dubbi che la casa di cui parlava Chacko fosse quella sulla sponda opposta del fiume, al centro di una piantagione abbandonata di alberi di gomma, dove loro non erano mai stati. La casa di Kari Saipu. Il Sahib Nero. [...]*

*La Casa della Storia.*

*[...]*

*Quindi, per dare a Estha e Rahel il senso della prospettiva storica [...] parlò loro della Donna Terra. Disse loro di immaginare che la terra - vecchia di quattromilaseicento milioni di anni - fosse una donna di quarantasei anni - vecchia, diciamo, come il Maestro Aleyamma, che dava loro lezioni di malayalam. C'era voluta tutta la vita della Donna Terra perchè la terra diventasse ciò che era. Perché gli oceani si separassero. Perché le montagne si separassero dal suolo. La Donna Terra aveva undici anni, disse Chacko, quando apparve il primo organismo monocellulare. I primi animali, creature come i vermi e le meduse, apparvero quando aveva già quarant'anni. E ne aveva più di quarantacinque - giusto sei mesi prima - quando i dinosauri vagavano per il pianeta.*

*"La civiltà umana come noi la conosciamo", disse Chacko ai gemelli, "è iniziata solo due ore fa, nella vita della Donna Terra. Quel che noi ci mettiamo per andare in macchina da Ayemenem a Cochin."*

*Era un pensiero solenne e schiacciante, disse Chacko, quello che l'intera storia contemporanea, le guerre mondiali, la Guerra dei Sogni, L'Uomo sulla Luna, e scienza, letteratura, filosofia, le conquiste della conoscenza non fossero nulla più di un battito di ciglia della Donna Terra.*

*"E noi miei cari, come siamo e saremo, rappresentiamo solo un luccichio nei suoi occhi." [...]*

*Anche se la Donna Terra lasciò un'impressione profonda sui gemelli, era la Casa della Storia - così a portata di mano - ad affascinarli sul serio. Ci pensavano spesso. La casa sull'altra sponda del fiume.*

Arundhati Roy