Il Bollettino di Clio

Periodico dell'Associazione *Clio '92*

Giugno 2004 - Anno V, n. 15

SOMMARIO

EDITORIALE

V. Guanci, *La Scuola Estiva di Arcevia: il laboratorio di "CLIO '92"*

RESOCONTI

S. Rabuiti, *Il Forum delle Associazioni disciplinari e la ministra Moratti (cronaca degli ultimi giorni…)*

***Documenti**: Osservazioni sulle Indicazioni nazionali per la scuola primaria e per la scuola secondaria di primo grado, relativamente alla disciplina "Storia"*

La storia nei licei nel secondo ciclo del sistema educativo di Istruzione e Formazione.

E. Rabitti, *Bambini nel tempo. L'infanzia e l'arte*

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

La storia in movimento: i cambiamenti nell'insegnamento e apprendimento della storia nel decennio delle riforme dei sistemi educativi in « Bollettino Euroclio» n. 19 (2004)

G. Procacci, *La memoria controversa. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*

S. Bosi, *Il gioco delle appartenenze. La contrattazione sociale nell'educazione interculturale*

E. Perillo, C.Santini, *Il fare e il far vedere nella storia insegnata: Didattica laboratoriale e nuove risorse per la formazione storica e l'educazione ai beni culturali*

A Zaccaria, *La scuola in archivio Esperienze didattiche in collaborazione tra Archivio di Stato, Istituto Professionale per l'Industria e l'Artigianato e Liceo Pedagogico Artistico di Bolzano*

A. Pellizzon, A. Santagiustina, R. Vivante, *Fare storia in archivio.*

SPIGOLATURE

L'insegnamento e l'apprendimento della storia: la diagnosi e….

CONTRIBUTI

M. Pilosu, *La preistoria insegnata al museo*

W. Roebroeks, R. Corbey, *Neandertal e Cro-Magnon: due pesi e due misure?*

I. Mattozzi, *Far vedere la storia*

C. Heimberg, *La storia insegnata, i problemi che incontra in numerosi contesti nazionali e i modi di pensare e argomentare che dovrebbero essere resi accessibili agli studenti.*

Direttore: I. Mattozzi
Redazione: V. Guanci, S. Maroni, M. Pilosu, 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

Editoriale

*LA SCUOLA ESTIVA DI ARCEVIA: IL LABORATORIO DI CLIO '92 **

di Vincenzo Guanci

Clio'92 è ricerca, sperimentazione, formazione. È un'associazione di insegnanti-ricercatori che sperimentano nuove strade per la costruzione della cultura storica delle nuove generazioni.

Contrariamente al senso comune, che vede la presenza della storia nella scuola soprattutto come strumento di formazione e orientamento politici dei giovani, e che quindi centra la sua attenzione sulla selezione di eventi del passato da trasformare in simboli della memoria per gli adolescenti e i ragazzi della scuola media e superiore, *Clio'92* concepisce la storia insegnata come uno strumento per formare capacità di pensiero che permettano ai giovani di leggere il mondo in cui vivono e vivranno in modo non superficiale. Ciò vuol dire che gli anni passati a scuola devono servire ad arricchire la loro mente di attrezzature cognitive e di valori ricchi e complessi.

"*La cultura storica*" – scriveva Ivo Mattozzi[1] nel1990 – "*è la padronanza di conoscenze + la consapevolezza di come esse sono prodotte + la capacità di usare gli operatori cognitivi + la capacità di usarle per argomentare propri punti di vista + la padronanza dei meccanismi generativi delle conoscenze storiche…*"

Come fare, cosa fare nella scuola perché durante il passaggio dall'età infantile all'età adulta, i ragazzi e le ragazze giungano a simili maturazioni cognitive ed affettive? In altri termini: cosa insegnare del passato e come insegnarlo? Abbiamo capito abbastanza presto che per arrivare a dei risultati apprezzabili la questione andava affrontata dal punto di vista dell'allievo: « studiando » storia cosa si impara? cosa serve di più imparare?

Di qui, almeno quindici anni di riflessioni e di sperimentazioni, di elaborazioni e di ulteriori sperimentazioni, di dibattiti, convegni, seminari, corsi di formazione e di aggiornamento.

La *Scuola Estiva di Arcevia*, giunta in questo 2004 alla X edizione, ha costituito l'appuntamento annuale fisso per fare il punto sullo "stato dell'arte", per cercare, discutere, inventare nuove strade, per considerare gli approdi del lavoro di altri Enti e Istituzioni di ricerca sull'insegnamento della storia.

Anno dopo anno sono state presentate e discusse nuove esperienze effettuate sulla base dell'elaborazione teorica che anno dopo anno veniva affinandosi. Le *Tesi sulla Didattica della Storia*[2], pubblicate nel 1999, hanno costituito un primo solido punto complessivo di arrivo e di riferimento per ulteriori approfondimenti e affinamenti della ricerca. Il curricolo è diventato il centro dell'attenzione degli insegnanti-ricercatori di "CLIO'92 ", le "stanze del curricolo" di Arcevia il luogo dove presentare, esporre e discutere le esperienze sensate dell'anno scolastico. Così, come in una ricerca applicata di laboratorio, si è venuto configurando negli anni un curricolo verticale di storia dalla scuola dell'infanzia all'ultimo anno delle superiori, che mette davvero in soffitta tra vecchi inservibili arnesi, la ripetizione ciclica del racconto storico nei tre gradi scolastici.

Curricolare l'insegnamento della storia vuol dire mettere in sequenza le operazioni cognitive da far compiere agli allievi e le conoscenze significative da far apprendere, considerando, da un lato, le preconoscenze e i bisogni cognitivi di bambini, adolescenti e giovani, e, dall'altro, i "formati" dei fatti storici (stati di cose, processi, problemi e spiegazioni, a scale temporali e spaziali differenti) posti in relazione con le capacità cognitive di allievi di età così differenti.

Le ultime pubblicazioni di *Clio '92* devono molto agli appuntamenti annuali della *Scuola Estiva di Arcevia*. Non si è mai trattato, infatti, di un semplice corso di aggiornamento, né di un normale

[1] I. MATTOZZI, *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza editrice, Faenza, 1990, p. 34.
[2] in www.clio92.it

corso di formazione di livello avanzato, né di un convegno o di un seminario, bensì di tutto questo assieme.

Negli anni più recenti sono state affrontate tematiche d'avanguardia: da quando nel 1990 I. Mattozzi sosteneva che la conoscenza storiografica "*prima di tutto è scrittura, è discorso, è testo*"[3] e i ricercatori di *Clio'92* si cimentavano con la preparazione di Unità d'Apprendimento fondate su testi storiografici e su fonti pre-strutturate per la ricerca storico-didattica, siamo oggi al dibattito su "la storia da vedere", sull'insegnamento della storia attraverso l'uso delle fonti museali, delle carte geostoriche, delle fonti archeologiche, dell'analisi del paesaggio e delle sue emergenze architettoniche, del linguaggio ipermediale, della fotografia, del cinema, delle opere artistiche, della costruzione di quadri di civiltà.

Abbiamo intrecciato strettamente la didattica della storia con la "didattica dei beni culturali", finora, in buona sostanza, concettualmente assente nel panorama della scuola italiana.

E stiamo già pensando alla "storia da sentire" come terreno di esplorazione delle prossime edizioni della *Scuola Estiva di Arcevia.*

* Riportiamo come editoriale la premessa di Vincenzo Guanci, della Segreteria di *Clio'92,* al volume *Il fare e il far vedere nella storia insegnata*, che raccoglie gli atti più significativi della Scuola Estiva di Arcevia 2002 e 2003, presentato, in questo numero del Bollettino di Clio, nella rubrica "Segnalazioni bibliografiche".

[3] I. MATTOZZI, *op. cit*., p.13

Resoconti

IL FORUM DELLE ASSOCIAZIONI DISCIPLINARI E LA MINISTRA MORATTI [CRONACA DEGLI ULTIMI GIORNI ...]

di Saura Rabuiti

Da tempo chi ha a cuore gli interessi della scuola italiana ha denunciato e denuncia le modalità di preparazione della Riforma Moratti; una riforma di cui sono ignoti i padri e le madri, ad eccezione forse del prof. Bertagna, spesso incerto sul riconoscimento; una riforma che viene confezionata "di nascosto" e che non sente il bisogno di un dibattito il più vasto, appassionato e disinteressato possibile; una riforma che viene calata/imposta dall'alto, con una serie di slogan e di spot televisivi tanto lontani dalla realtà da essere stati denunciati come "pubblicità ingannevole".

Ripetutamente dal canto suo la Ministra Moratti ha dichiarato di aver interpellato "tutti" e che "tutti sono d'accordo su questa bella scuola che stiamo preparando."

In un recente forum organizzato da "La Repubblica" ha dichiarato:

> Devo anche aggiungere che questo gruppo [il gruppo "ristretto" che lavora sulle Indicazioni Nazionali] ha operato in stretto raccordo con gli stakeholder, ossia con le parti sociali coinvolte nelle tematiche della scuola, e successivamente con una Commissione allargata e con 65 associazioni disciplinari. Come vede, s'è trattato d'un lavoro assai approfondito, che è andato ampliandosi in corso d'opera".

Ha ribadito poi che la consultazione avviata con le associazioni disciplinari era stata "*capillare*" e che, in riferimento al caso Darwin poi scoppiato, "*non aveva registrato obiezioni*." (Da Repubblica del 14 maggio 2004).

Vale la pena dunque chiarire il modo in cui, come associazione disciplinare, siamo stati consultati per smontare la trappola nascosta nelle consultazioni.

La cronaca dei rapporti associazioni-ministra è ben riassunta nel tempestivo comunicato di risposta di Adriano Colombo, portavoce del Forum delle Associazioni disciplinari della scuola, di cui Clio '92 fa parte, riportato di seguito integralmente:

> "Nel "forum" apparso su Repubblica ieri 14 maggio, la ministra Letizia Moratti afferma che per la redazione delle Indicazioni nazionali per la scuola elementare e media di primo grado (le uniche giunte a una forma definitiva), c'è stata una consultazione «con 65 associazioni disciplinari». In realtà le quindici associazioni aderenti al Forum delle associazioni disciplinari (sarebbe interessante sapere da dove spuntano le altre cinquanta) furono interpellate, a cose fatte, con una lettera datata 4 aprile 2003 (ma giunta dopo vari giorni) che per la formulazione di un parere dava il termine del 30 aprile (si ricordi che il termine includeva il periodo pasquale). Dettagliati pareri furono tuttavia formulati in pochi giorni (e sono ora raccolti in un "libro bianco"); di essi non si tenne praticamente nessun conto. E' poi falso che «sull'evoluzionismo non era stato mosso alcun rilievo»; nel parere inviato dall'Associazione Nazionale Insegnanti di Scienze Naturali si legge appunto un richiamo all'assenza di questo tema, che «crea sospetti», e l'argomento è ripreso nell'introduzione generale al "Libro bianco".
>
> Le associazioni disciplinari della scuola hanno già denunciato la mancanza di trasparenza con cui l'attuale ministero ha proceduto nella formulazione dei nuovi piani di studio e la superficialità, la fretta, la disattenzione della "consultazione" che ora la ministra vorrebbe ostentare."

Alcuni chiarimenti sul comunicato e alcune puntualizzazioni che ci riguardano:

- La non trasparenza delle operazioni ministeriali di cui scrive Colombo è stata denunciata non solo in numerosi e vari interventi di rappresentanti delle Associazioni, ma anche attraverso una lettera ufficiale (novembre 2003), inviata dal Forum al MIUR; lettera che ancora attende risposta;
- Il parere a noi richiesto sulle Indicazioni Nazionali per la scuola elementare e media di I grado si è concretizzato in un carteggio tra la nostra Associazione ed il prof. Giuseppe Bertagna, ancora reperibile sul sito www.clio92.it, che lasciava trasparire abbastanza chiaramente le difficoltà del lavoro nelle diverse commissioni ministeriali;
- si è dato conto del "Libro bianco", che ha raccolto i pareri allora formulati dalle associazioni aderenti al Forum delle Associazioni disciplinari della scuola ed è stato edito in proprio dal Forum medesimo, nel n° 14 del nostro bollettino nonché sul sito;
- il "Libro bianco" sta ora girando in rete su siti di associazioni e riviste (è totalmente consultabile ad esempio nella nuova versione internet di *"Scuola e Città*)
- Il Comitato Paritetico di cui facciamo parte in quanto associazione accreditata presso il MIUR, dopo il primo incontro nell'autunno 2003, non è più stato convocato.

Che si tratti dunque di una consultazione pro-forma è evidente e altrettanto evidente è il tentativo di uso strumentale delle Associazioni per renderle "corresponsabili", agli occhi dell'opinione pubblica, delle storture e dei gravi difetti di impostazione della Riforma stessa.

Ma veniamo agli ultimi giorni. Ribadendo modalità di lavoro evidentemente considerate positive (ma per chi? per quale fine?) il MIUR, nella persona del Direttore Generale Criscuoli, ha inviato a tutte le Associazioni accreditate una lettera, richiedendo emendamenti migliorativi ai nuovi piani di studio della scuola elementare e media.

Scrive il Direttore Generale, in data 5 maggio 2004, ad aggiornamento, curato da INDIRE, già in fase ampiamente avviata sul Decreto attuativo n 59 e sui suoi allegati,:

> "Caro Professore,
>
> I documenti che Le trasmetto si riferiscono alle Indicazioni nazionali della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado che sono parte integrante del decreto legislativo 19 febbraio 2004 n. 59 e che rappresentano, in via provvisoria i nuovi piani di studi dei due segmenti formativi.
>
> Su questi documenti tecnici, che dovranno essere definitivamente perfezionati con l'adozione del regolamento governativo previsto dall'art. 7 della L. 53/2003, La invito a segnalarmi eventuali emendamenti migliorativi, che proprio in relazione all'imminenza dell'avvio della riforma, non dovranno stravolgere la linea portante degli stessi.
>
> Sono consapevole che Le sto chiedendo un lavoro delicato, ma confido non soltanto nello spirito di sperimentata collaborazione, ma anche nell'orgoglio di ogni associazione di contribuire, da protagonista, a scelte destinate a modificare per l'immediato e in modo organico il nostro sistema educativo.
>
> Data la ristrettezza dei tempi a disposizione, Le chiedo di corrispondere a questa mia richiesta in tempi ravvicinati e comunque non oltre dieci giorni utilizzando la mia posta elettronica."

Nonostante la "sperimentata collaborazione", ha prevalso in Clio '92 l'interesse ad offrire un contributo costruttivo al processo di cambiamento del sistema scolastico, di cui pure non condividiamo l'impostazione, insomma a far sentire la nostra, pur se dissenziente, voce.

Al Direttore Generale S. Criscuoli, con due brevi lettere di accompagnamento di Ivo Mattozzi, sono stati inviati in data 17/05/04, i documenti che contengono osservazioni ed emendamenti alle Indicazioni Nazionali per la scuola elementare e media relativi alla disciplina storia, e in data 19 /05/04, le proposte di OSA (**o**biettivi **s**pecifici di **a**pprendimento) per i licei.

Questi documenti, riportati di seguito, sono anche consultabili sul nostro sito web.

Osservazioni sulle Indicazioni nazionali per la scuola primaria e per la scuola secondaria di primo grado, relativamente alla disciplina "Storia" - Decreto legislativo 19 febbraio 2004 n. 59.

SCUOLA PRIMARIA

1. Questione del superamento della ripetizione ciclica

Il superamento della ripetizione ciclica della storia dell'umanità (solo occidentale) prevista nei programmi finora vigenti, viene risolto nelle "Indicazioni" riducendo a due le sequenze per le quali si ripeterà l'excursus narrativo (la prima sequenza nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado, la seconda sequenza nei percorsi liceali).. Nella scuola primaria le *Indicazioni* suggeriscono una conoscenza del passato largamente basata su exempla caratterizzanti le civiltà antic11he, che si interrompe alla fine dell'impero romano. Ma per la civiltà greca e per quella romana invitano a ricostruzione di processi. Ciò, di fatto, non supera la logica precedente, ampiamente messa sotto accusa dalla ricerca e dalle esperienze didattiche più innovative.

In tal modo impediscono in questo segmento scolare la costruzione di una mappa complessiva (fino al presente) per maglie larghe del passato del mondo, sulla quale avviare lo studio del ciclo successivo.

Il superamento della ripetizione ciclica dovrebbe avvenire con la proposta di sistemi di conoscenze strutturati su misura per i diversi cicli.

Perciò noi suggeriamo che alla scuola primaria si dia la possibilità di costruire una mappa complessiva (fino al presente) per maglie larghe del passato del mondo.

Su tale conoscenza si potrà costruire lo studio nel ciclo successivo, che dovrebbe differenziarsi per la proposta della ricostruzione dei grandi processi del divenire dell'umanità. In questo modo gli alunni potrebbero studiare e comprendere meglio anche la storia antica nella scuola secondaria di primo grado."

Si tenga presente che il riordino dei cicli renderà possibile agli studenti in uscita dalla scuola secondaria di I grado di optare per la formazione professionale dove non studieranno più la storia antica. (Ad es., la Regione Lombardia nei corsi di formazione professionale propone lo studio degli ultimi 50 anni di storia del secolo XX)

Ciò si tradurrà nella impossibilità di rendere moltissimi futuri cittadini consapevoli delle radici classiche e giudaico-cristiane della civiltà europea. Dunque, in contraddizione con gli obiettivi indicati.

2. Questione delle radici classiche e giudaico cristiane

Attualmente sono le sole che vengono esplicitamente richiamate nelle *Indicazioni.* Questa è una palese omissione dei legami che legano la civiltà attuale a tutti i processi di trasformazione che si sono verificati dopo la fine del mondo classico. Alla formazione del mondo attuale hanno concorso i processi che si sono svolti durante l'età medievale e ancora di più durante l'età moderna (la elaborazione delle idee di tolleranza, di liberalismo, di stato di diritto, la unificazione economica del mondo, i grandi mutamenti demografici, la rivoluzione scientifica,... la industrializzazione, la formazione degli stati nazionali ecc....) sono processi che stanno alle origini delle caratteristiche del mondo che gli alunni esperimentano con gli insegnanti. Essi hanno man mano dato origine a civiltà europee diverse per alcune degli elementi caratterizzanti.

Proponiamo perciò di dare rilevanza anche a queste radici e di permettere agli alunni della scuola primaria di acquisire la conoscenza a maglie larghe delle civiltà dei periodi successivi all'antichità e a quelli della scuola secondaria di conoscere i principali processi di lungo periodo che hanno man mano modificato il mondo antico fino a farlo diventare quello nel quale vivamo attualmente.

3. Questione del momento in cui cominciare con le conoscenze disciplinari

Nelle *Indicazioni* c'è una contraddizione tra l'affermazione che prima del secondo biennio (classi IV e V) non sia opportuno avviare allo studio delle conoscenze disciplinari e le indicazioni relative alla III dove, invece, si danno indicazioni su contenuti disciplinari difficili per bambini che non hanno ancora maturato i requisiti cognitivi necessari:

«La Terra prima dell'uomo e le esperienze umane preistoriche:

la comparsa dell'uomo, i cacciatori delle epoche glaciali, la rivoluzione neolitica e l'agricoltura, lo sviluppo dell'artigianato e primi commerci.

Passaggio dall'uomo preistorico all'uomo storico nelle civiltà antiche.»

Proponiamo di sostituire tali indicazioni con una più coerente indicazione sulla opportunità che gli allievi costruiscano i requisiti allo studio della storia grazie al lavoro su conoscenze legate al mondo delle loro esperienze con ricerche storiche sul passato locale e con la costruzione della conoscenza della civiltà nella quale vivono.

4. Questione della conoscenza riguardante «la Terra prima dell'uomo»

Non si tratta di una conoscenza attinente al campo disciplinare della storia. La storia si occupa solo di società umane. Le trasformazioni geologiche della Terra sono studiate dalle scienze della Terra (geologia, paleontologia ecc.).

Perciò proponiamo di attribuire tale tema alle discipline scientifiche e di esplicitare la conoscenza riguardante il processo di ominazione senza omettere il riferimento alle teorie dell'evoluzione (Darwin compreso).

5. Questione dei contenuti riguardanti la storia greca e quella romana e il processo di cristianizzazione

Le *Indicazioni* per il bienno secondo formulano le conoscenze anche nei seguenti termini:

- la civiltà greca dalle origini all'età alessandrina,
- la civiltà romana dalle origini alla crisi e alla dissoluzione dell'impero,
- la nascita della religione cristiana, le sue peculiarità e il suo sviluppo.

Rileviamo che questo è un invito a trattare tali argomenti sottoforma di processi di trasformazione che sono impossibili da comprendere per bambini al loro primo approccio alla storia.

Perciò proponiamo di semplificare con l'indicazione di trattare tali civiltà solo nel periodo della loro maturità. E per quanto riguarda la cristianizzazione delle società europee, si potrebbe dare l'indicazione di proporre la conoscenza della civiltà cristiana medievale.

6. Questione della costruzione delle Unità di apprendimento

Nelle "Indicazioni" non si ravvisano riferimenti alle strategie modulari nell'organizzazione delle unità di apprendimento, pur essendo le prime già da tempo patrimonio acquisito nell'esperienza didattica nei vari ordini di scuola; né, inoltre, si trovano enunciate le modalità didattiche finora elaborate, sperimentate e sedimentate nell'insegnamento della Storia.

Proponiamo di fare esplicito riferimento alle strategie modulari che nelle migliori pratiche degli insegnanti si sono rivelate molto efficaci per governare i processi di apprendimento in storia.

7. Questione della dimensione mondiale delle conoscenze storiche

Consideriamo deleteria la scomparsa della **dimensione mondiale** all'interno dei contenuti per il secondo biennio, che di fatto rende impossibile la comprensione della vicenda dell'umanità nella sua interezza e dei contesti nei quali devono essere collocate le storie delle altre scale spaziali (europea, nazionale, locale).

La dimensione mondiale della storia deve essere indicata per dare la possibilità di onorare il profilo formativo che raccomanda la competenza a intrecciare le storie a diversa scala di osservazione.

8. Questione del rapporto tra passato e presente e del troncamento del primo sapere storico alla fine dell'impero romano

Le Indicazioni troncano le conoscenze sul passato alla fine dell'impero romano, senza tener conto dell'importanza formativa dell' intreccio tra conoscenze del passato recente e di quello remoto che è uno dei punti di forza dell'innovazione didattica negli ultimi anni.

Perciò proponiamo che si dia l'indicazione che i quadri di civiltà possano coprire a maglie larghe tutto l'arco della storia dell'umanità e tutto il mondo.

9. Questione degli obiettivi specifici di apprendimento circa le abilità

Le "Indicazioni" per la Storia vengono enunciate come sequenza gerarchica di abilità e contenuti da raggiungere in modo avulso da una coerente mediazione metodologico/didattica, nonché mancanti di quel filo conduttore che mantenga ed intrecci, dalla prima classe al secondo biennio della scuola elementare, premesse e sviluppi dell'impianto curriculare delle operazioni cognitive caratteristiche della disciplina Storia (evento /mutamento /permanenza /durata /periodo /ciclo….).

10. Questione della omissione della visione curricolare

Il *Profilo educativo*, per quanto riguarda le competenze storiche, non esplicita le necessarie connessioni didattiche ed i processi di continuità nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola media.

Infatti, la scelta di ridurre la solita storia ad un ciclo unico non mette in rilievo le differenze di sviluppo cognitivo tra il periodo del primo approccio al sapere storico e il periodo della storia insegnata e appresa nella scuola secondaria di I grado.

Occorre differenziare con molta finezza ciò che è possibile nella scuola elementare rispetto alle abilità e alle conoscenze e ciò che è plausibile nell'insegnamento secondario sia in termini di abilità che di conoscenze.

La scuola primaria può fondare le condizioni – padronanza di un primo sapere storico e abilità di base connesse – affinché gli allievi siano motivati a studiare la storia, le diano senso e la sappiano comprendere in quanto risposte a questioni insorte nella prima scuola.

11. Questione delle relazioni della storia con le altre discipline

Non viene considerato lo status della storia quale disciplina sociale e delle sue connessioni interdisciplinari con gli studi sociali e la geografia, finora parti integranti di una sola area.

Temiamo che questa omissione impoverisca le potenzialità formative della storia. Perciò sollecitiamo che sia riproposta anche per il biennio secondo una forte relazione tra insegnamento storico e insegnamento geografico.

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

1. Questione della differenziazione tra storia insegnata nella scuola primaria e storia insegnata nella scuola secondaria

In generale, non si ravvisa nelle *Indicazioni* di storia per la scuola secondaria di primo grado quella "rottura" epistemologica, invocata nelle prime pagine introduttive dell'allegato C, che dovrebbe caratterizzare il passaggio a questo grado di istruzione.

Anche sul piano lessicale, gli obiettivi specifici di apprendimento vengono presentati con la stessa formula delle indicazioni del biennio finale della scuola primaria

"In relazione al contesto fisico, sociale, economico,tecnologico, culturale e religioso fatti, personaggi, eventi ed istituzioni caratterizzanti", a cui si fa seguire un blocco temporale diverso: dall'Europa medievale alla fine del Settecento (per le classi prima e seconda); da Napoleone al crollo del comunismo nei Paesi dell'est europeo, all'integrazione europea (per la classe terza).

A nostro avviso, il salto di qualità per la storia dovrebbe essere individuato nel passaggio dalla conoscenza delle principali civiltà che hanno caratterizzato la storia del mondo (scuola primaria) alla comprensione dei fondamentali processi di trasformazione del mondo che ne hanno determinato l' attuale configurazione.

2. Questione dell'impoverimento del sistema delle conoscenze

Risultano, inoltre, particolarmente negative alcune scelte presenti nelle *Indicazioni*:

- il privilegio nell'asse dei contenuti accordato ad argomenti di storia politico-istituzionale (mancano i temi della storia sociale, economica, della cultura materiale, delle mentalità, di genere che sono entrati a pieno titolo a far parte del sistema di conoscenze che i manuali e gli insegnanti propongono).

Perciò proponiamo che siano indicate esplicitamente le possibilità che siano trattati i processi di trasformazione che riguardano il divenire dell'umanità dal punto di vista economico, sociale, di storia delle idee, di storia di genere ecc.

3. Questione dell'impoverimento delle conoscenze sulla storia novecentesca e della scomparsa della dimensione del presente

Le *Indicazioni* sanciscono

1. la pesante riduzione della storia contemporanea con la sostanziale scomparsa della storia degli ultimi trent' anni. Il Novecento viene accorpato a un Ottocento (fatto iniziare con la vicenda napoleonica), e risulterà sostanzialmente residuale sia per i docenti che per gli studenti. E tale tendenza sarà aggravata dalla riduzione del numero di ore che di fatto saranno a disposizione del docente di storia (salvo la possibile integrazione opzionale).
2. la scomparsa della dimensione del presente – sia sul piano delle conoscenze sia nell'impianto metodologico, che vanifica e rende debole ogni ricerca di significato delle conoscenze sul passato, e del loro senso per le donne e gli uomini del nostro tempo.

Sollecitiamo la esplicitazione delle indicazioni sui processi di trasformazione che hanno segnato la costituzione del mondo attuale: industrializzazione, colonialismo, rivoluzione demografica, imperialismo, urbanismo, decolonizzazione, emancipazione femminile, secolarizzazione, scolarizzazione, la Shoah e i genocidi, ... ecc.

4. Questione della debolezza delle indicazioni circa la storia a dimensione locale

Le indicazioni relative allo studio della storia a scala locale, che dovrebbe essere finalizzata alla scoperta di specifiche radici storiche[4] e ad approfondire la dimensione e le risonanze locali di fenomeni ed eventi più ampi, rischiano di:

- favorire ricostruzioni della storia generale del paese o della regione modellate come narrazione cronologica lineare dalla preistoria ai giorni nostri;
- sostenere ed incoraggiare operazioni di costruzione di identità chiuse ed etniche con racconti fasulli ideologicamente costruiti.

Perciò proponiamo che sia data maggiore enfasi al valore formativo dell'insegnamento delle storie (al plurale) a dimensione locale e al modo di insegnarle per temi e per processi in relazione alle storie a scala spaziale maggiore.

5. Questione della formulazione infelice degli OSA sulle abilità

Il lessico utilizzato negli OSA, in particolare nella colonna abilità, non risulta sempre chiaro. Per esempio, l'abilità

«Distinguere tra svolgimento storico, microstorie e storie settoriali o tematiche» cosa significa? Forse la preposizione "tra" sta per la preposizione articolata "nello"? Ma forse la confusione è più generale e sta nei concetti di svolgimento storico (= storia generale?), microstoria e storia settoriale. Confuso appare il lessico anche nella precedente abilità:

«Comprendere aspetti essenziali della ricerca storica e delle categorie di interpretazione storica»

Proponiamo che gli OSA siano riformulati in modo da metterli in coerenza con le elaborazioni di metodologia della storia. Uno di essi dovrebbe riguardare l'abilità di lettura delle carte geostoriche.

6. Questione della dimensione mondiale della conoscenza storica

Nella colonna *conoscenze* (un indice di un manuale di alcuni decenni fa?) mancano le indicazioni riguardanti le conoscenze a scala mondiale e la riorganizzazione degli argomenti capace di dare nuovo significato ai temi e alle periodizzazioni. La omissione è in palese contraddizione con le competenze prescritte nel *Profilo dell'alunno in uscita...*

Senza le conoscenze a scala mondiale non è possibile che i futuri cittadini siano competenti a interpretare il 1mondo attuale dal punto di vista dei processi che lo hanno generato nella sua configurazione, a leggere e comprendere informazioni giornalistiche, a comprendere la multiculturalità... Perciò proponiamo che si inserisca un'esplicita sollecitazione a tematizzare le conoscenze assumendo la dimensione mondiale dell'osservazione.

7. Questione del rapporto tra *Indicazioni* e *Raccomandazioni* elaborate dal Consiglio d'Europa

Le indicazioni non hanno riferimenti né espliciti né impliciti ai documenti elaborati dalle commissioni del Consiglio d'Europa sull'insegnamento della storia e sulla storia insegnata. Sono documenti che tendono a dare alla storia insegnata quei caratteri che le nostre proposte tendono a salvaguardare: dimensione mondiale, dimensione multiculturale, probità intellettuale, dimensione europea, multiformità delle indicazioni metodologiche ecc.

Proponiamo che la revisione tenga conto e accolga le raccomandazioni del Consiglio d'Europa.

[4] Perché solo "antiche, classiche e cristiane" nella scuola primaria? E solo "medievali e moderne" nella scuola secondaria di primo grado?

8. Questione del rapporto tra *Indicazioni* e libri di testo.

Il regime di autonomia degli istituti scolastici che rende possibile ai collegi docenti un ampio margine di manovra rispetto alle *Indicazioni*, non sussiste per gli autori e per le case produttrici dei libri di testo.

Certamente le *Indicazioni* non dicono come le conoscenze indicate possano essere strutturate e come possano essere formati i sistemi di conoscenze che chiamiamo con l'etichetta "storia generale". Ma dando rilevanza a certi temi piuttosto che altri, omettendone altri in modo plateale, indicando certi raggruppamenti piuttosto che altri le *Indicazioni* possono avere un forte impatto nell'orientare la produzione di libri con cui insegnare storia**.**

Noi consideriamo che l'insegnamento potrà diventare più efficace se gli insegnanti saranno aggiornati nel sapere da insegnare e nei metodi di insegnamento e di apprendimento, ma siamo convinti che ci sono altre due condizioni:

a. **che la quantità delle conoscenze da insegnare non ecceda la quantità del tempo a disposizione per l'insegnamento e per l'apprendimento (ricordiamo che gli insegnanti avranno a disposizione solo una cinquantina di ore per svolgere le loro programmazioni)**
b. **l'altra condizione è che gli insegnanti e gli alunni dispongano di testi ben fatti dal punto di vista epistemologico, di strutturazione delle conoscenze e di scrittura del discorso e che sappiano compendiare in sistemi le molteplici conoscenze che riguardano i processi di grande e lunga trasformazione dell'umanità e del mondo.**

Per favorire l'insorgere di condizioni così favorevoli riteniamo opportuno che le Indicazioni riducano le quantità di contenuti organizzandoli in moduli che rappresentino processi di trasformazione di lungo periodo (ad es. *L'espansione dell'Europa e l'unificazione del mondo tra primo '400 e primo '700)* in modo da orientare gli editori a produrre testi meno farraginosi e meno paginosi.

LA STORIA NEI LICEI NEL SECONDO CICLO DEL SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E DI FORMAZIONE

La cultura storica nel profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del secondo ciclo di istruzione e nella determinazione dei livelli essenziali di prestazione per gli Istituti dell'istruzione e della formazione professionale

"Il *Pecup* dello studente alla fine del Liceo costituisce la bussola per la determinazione sia degli "obiettivi generali del processo formativo" sia degli "obiettivi specifici di apprendimento" (art. 8 del DPR 275/99) che saranno contenuti nelle *Indicazioni nazionali per i PSP* dei singoli Licei."

Così il documento ministeriale (pag. 6) definisce il rapporto tra la definizione degli "obiettivi generali del processo formativo" e degli "obiettivi specifici di apprendimento" (art. 8 del DPR 275/99) che saranno contenuti nelle *Indicazioni nazionali per i PSP* dei singoli Licei." con il **"Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del secondo ciclo di istruzione**" (nel documento, appunto: *Pecup*) il quale – è importante sottolineare – già nell'intestazione viene abbinato alla **"determinazione dei livelli essenziali di prestazione per gli Istituti dell'istruzione e della formazione professionale"**.

Prima di tutto, perciò, definiamo il traguardo formativo conclusivo: la ***cultura storica*** posseduta dallo studente al termine del secondo ciclo d'istruzione, all'età di 18-19 anni.

Premesso che il possesso di una cultura storica non superficiale, né tantomeno limitata alla memorizzazione di alcuni, pur importanti, eventi del passato, debba essere *finalizzata innanzitutto ad una intelligente e non semplicistica conoscenza del mondo attuale*, e che in quest'ottica il nesso presente-passato costituisce il filo conduttore dell'intero percorso di studio, intendiamo per "cultura storica" *il possesso di una rete di conoscenze sul passato del mondo unito al padroneggiamento di alcune peculiari competenze cognitive e concettuali*.

OBIETTIVI FORMATIVI GENERALI

Ne conseguono i seguenti ***obiettivi formativi generali*** :

- scoperta e analisi della dimensione storica del mondo attuale;
- scoperta e analisi della dimensione interculturale del passato del mondo;
- la storia studiata deve contribuire ad un'apertura culturale in dimensione mondiale;
- la storia studiata deve contribuire alla formazione di identità plurime e alla convivenza civile;
- lo studio della storia deve contribuire alla comprensione degli altri per una pacifica convivenza dei popoli.

Ai quali vanno aggiunte le competenze cognitive e concettuali peculiari della cultura storica che, appunto, assumono, dal punto di vista dell'azione docente, la veste di o.f.g.:

- comprendere e utilizzare gli operatori cognitivi della storia
- comprendere e utilizzare le concettualizzazioni costruite dagli storici
- saper leggere le stratificazioni temporali della realtà presente
- saper riconoscere il sapere storico come frutto di ricerca, interpretazioni di fonti e dati, e confronto di punti di vista;
- acquisire la consapevolezza della provvisorietà dei risultati della ricerca storica e della discutibilità della storia come fatto non statico ma dinamico;
- saper leggere in modo non superficiale un testo storiografico;
- saper interagire con l'uso pubblico della storia, distinguendo un uso scientifico della storia da un suo uso strumentale;

- avere una visione multicentrica della storia contestualizzando, se necessario, in modo diverso la storia studiata, nello spazio, nel tempo, nel sociale.

GLI O.S.A (OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO) PER I LICEI

Premessa

La definizione degli OSA per il primo e secondo biennio e poi per il quinto anno va pensata tenendo gran conto dei seguenti criteri di base:

- la dilatazione quantitativa del sapere storico impone l'articolazione degli OSA per competenze piuttosto che per conoscenze;
- lo studio della storia nel secondo ciclo d'istruzione non può limitarsi alla ripetizione allargata e approfondita dei contenuti studiati nel primo ciclo;
- il passato studiato deve dare conto della *complessità* del mondo presente;
- l'acquisizione delle competenze specifiche deve essere *progressiva;*
- la storia studiata, in quanto non fondata sul meccanismo dell'accumulazione delle conoscenze, non deve *necessariamente* seguire un percorso cronologico-lineare dalla preistoria ai giorni nostri, bensì deve assumere – si ribadisce – come filo logico conduttore del percorso di studio, il collegamento presente-passato, formando la cultura storica di studenti e studentesse per rimodulazione dinamica e continua di mappe di "conoscenze di contesto" e "conoscenze tematiche", nelle quali gli eventi, le permanenze e i mutamenti acquistino significati sempre più pregnanti mano a mano che avanza il processo di acculturazione del/la giovane;
- la selezione delle conoscenze deve essere essenziale, ma a largo raggio, al punto da costituire lo *sfondo*, il contesto, per poter con senso e ragione integrarvi nuove conoscenze, apprendendo le capacità e le competenze per farlo.

Competenze

Premesso che la articolazione progressiva, anno dopo anno, va lasciata all'intelligenza del team docente della singola istituzione scolastica, si individuano le seguenti competenze fondamentali, espresse in termini di capacità intellettuali e abilità operative, da far acquisire agli allievi nel corso di studi. L'esposizione su due colonne vuole sottolineare come molte competenze siano comuni al primo e al secondo biennio, e come, giova ripetere, la effettiva curricolazione delle stesse debba essere frutto della progammazione modulare dell'insegnamento della storia che andrà a far parte del Piano dell'Offerta Formativa di ogni singola istituzione scolastica, considerando la struttura del quadro *orario delle attività didattiche disciplinari e trans-disciplinari, dei laboratori, e di quant'altro*.

Primo biennio	*Secondo biennio*
Capacità di decodificare un testo manualistico e un testo storiografico semplice, individuando e riconoscendo gli elementi di base della conoscenza storica studiata;	Capacità di decodificare un testo storiografico, a partire dal proprio manuale, individuando e riconoscendo il procedimento adottato dallo storico per la costruzione della conoscenza storica studiata;
Capacità di realizzare semplici ricerche storico-didattiche utilizzando, con la guida dell'insegnante, fonti di natura diversa;	Capacità di realizzare ricerche storico-didattiche utilizzando fonti di natura diversa;
Capacità di costruire il concetto di "civiltà al plurale" inteso come complessità del	Capacità di costruire il concetto di "civiltà al plurale" inteso come complessità del

concetto di civiltà: globalità, storicità, conflittualità (le diversità, l'esistenza di minoranze-maggioranze)…	concetto di civiltà: globalità, storicità, conflittualità (le diversità, l'esistenza di minoranze-maggioranze)…
Capacità di utilizzare strumenti per la rappresentazione delle ricostruzioni storiche o di aspetti ed eventi del passato (diagrammi, cronogrammi, tabelle, carte tematiche, ecc.), e di costruire semplici strumenti analoghi, mettendo in atto abilità operative apprese nel corso di una didattica laboratoriale;	Capacità di utilizzare e costruire strumenti anche complessi per la rappresentazione delle ricostruzioni storiche o di aspetti ed eventi del passato (diagrammi, tavole sinottiche, grafici temporali, tabelle, carte tematiche, ecc.), mettendo in atto abilità operative apprese nel corso di una didattica laboratoriale;
Capacità di mettere in relazione le conoscenze dei fatti storici con i contesti di riferimento, con attenzione alla loro specifica dimensione spazio-temporale;	Capacità di mettere in relazione le conoscenze dei fatti storici con i contesti di riferimento sempre più ampi, con attenzione ad una dimensione spazio-temporale complessa;
Capacità di tematizzare, cioè, di tratteggiare i termini del tema da studiare, individuando ed utilizzando le corrette scale spaziali (locale, regionale, nazionale, continentale, mondiale) e temporali (breve, media, lunga durata…) in riferimento al tema studiato;	Capacità di tematizzare, cioè, di tratteggiare i termini del tema da studiare, individuando ed utilizzando le corrette scale spaziali (locale, regionale, nazionale, continentale, mondiale) e temporali (breve, media, lunga durata…) in riferimento al tema studiato;
Capacità di individuare i problemi storici relativi al tema affrontato, senza fermarsi alla sola relazione di causa-effetto ma cercando di cogliere la complessità del problema e la difficoltà di una spiegazione;	Capacità di individuare i termini di più articolati problemi storici relativi al tema affrontato, arrivando a cogliere la complessità del problema e la difficoltà di una spiegazione;
Capacità di analizzare e comprendere schemi e modelli di spiegazione dei temi e dei problemi affrontati, dai più semplici, via via, ai più complessi, proposti dagli storici;	Capacità di analizzare e comprendere schemi e modelli di spiegazione proposti dagli storici circa i temi e i problemi affrontati, riuscendo anche a costruirne di propri in modo autonomo.
Capacità di cogliere le concettualizzazioni di base rispetto al tema studiato.	Capacità di cogliere, attraverso l'approfondimento del tema studiato, le concettualizzazioni costruite nel caso specifico dagli storici;
Capacità di produrre in forma orale, scritta e multimediale testi semplici di tipo storiografico descrittivi, narrativi e argomentativi, utilizzando con proprietà i fondamentali concetti interpretativi appresi nello studio;	Capacità di produrre in forma orale, scritta e multimediale testi complessi di tipo storiografico descrittivi, narrativi e argomentativi, utilizzando con proprietà e completezza i concetti interpretativi appresi nello studio;
Riconoscere le interpretazioni divergenti che gli storici danno di un medesimo fatto, mettendone in evidenza le diverse valutazioni	Riconoscere nelle interpretazioni divergenti che gli storici danno di un medesimo fatto le ragioni risalenti a diversità di tematizzazione, problematizzazione, interpretazione di fatti e dati, valutazione degli eventi;
Riconoscere e analizzare la funzione dei	Riconoscere e analizzare la funzione dei

riferimenti storici negli usi sociali e politici della storia, della memoria e delle tradizioni;	riferimenti storici negli usi sociali e politici della storia, della memoria e delle tradizioni;
Saper mettere in relazione la propria storia personale con la dimensione collettiva dei processi storici;	Saper mettere in relazione la propria storia personale con la dimensione collettiva dei processi storici;
Capacità di individuare, sotto la guida dell'insegnante ed autonomamente, strategie, tecniche e procedure più idonee allo studio di testi storiografici, e di documentare il proprio processo di apprendimento.	Capacità di individuare in autonomia strategie, tecniche e procedure più idonee allo studio di testi storiografici, e di documentare il proprio processo di apprendimento.

Quinto anno:

- Sapersi orientare tra le diverse tendenze storiografiche, sapendone individuare le peculiari caratteristiche;
- Sapersi orientare nel dibattito sull'utilità della storia;
- Sapersi orientare negli usi delle tradizioni, della storia, della memoria collettiva;
- Sapersi orientare nelle storie di settore, cogliendone la specificità;
- Saper condurre una ricerca storica su un tema originale, utilizzando fonti e testi.*Conoscenze*

Premesso che la progressività cronologica-lineare dello studio della storia è stata assicurata nel corso del primo ciclo di studi e che quindi, presumibilmente, lo studente del secondo ciclo già possiede le coordinate temporali in termini di periodizzazione del passato e le coordinate spaziali in termini di scale (locali, nazionali, continentali, mondiali) crediamo che il secondo ciclo possa fruttuosamente essere dedicato allo **studio approfondito di temi e problemi storici** ritenuti particolarmente rilevanti dal team docente della singola istituzione scolastica; e questo coerentemente con la struttura del PPS immaginato come sequenza di Unità di Apprendimento. A sua volta, ciascuna U.d.A. sarà organizzata come una sequenza di operazioni cognitive tese a formare competenze e conoscenze significative; ciò vuol dire che essa, oltre ad esplicitare lo sviluppo della tematizzazione prescelta, presenterà un mix di testi ed esercizi, che permettano a chi studia di introdursi, munito di un'adeguata attrezzatura concettuale, operativa e cognitiva, nel laboratorio degli storici, ed affrontarne problematizzazioni e modelli di spiegazioni. Naturalmente anche le U.d.A. dovranno essere a complessità crescente dal primo anno al quinto, quando, per esempio, potranno essere affrontati i temi e i problemi dell'attualità storiografica, del dibattito contemporaneo.

In questa sede si ritiene necessario fornire alcuni criteri fondamentali per la selezione dei temi da proporre e sviluppare in **Unità di Apprendimento**.

Innanzitutto è doveroso sottolineare che la scelta dei temi non potrà prescindere dalle disponibilità effettive di tempo-scuola.

In secondo luogo, va segnalato con chiarezza che ogni proposta è limitata alla pura indicazione generale del tema. L'articolazione interna del tema stessa, cioè la tematizzazione vera e propria e le sottotematizzazioni particolari, dovranno essere elaborate dal team docente della singola istituzione scolastica sulla base dei propri interessi intellettuali e culturali, dei bisogni formativi dei propri allievi, del contesto sociale e culturale nel quale si opera, delle risorse materiali, culturali e didattiche a disposizione.

Infine va detto che pur riconoscendo nel passato d'Europa (e d'Italia) il principale interesse di studio per i nostri giovani, si ritiene fuorviante e sommamente parziale una trattazione storica che non abbia come orizzonte perpetuo – qualunque sia il tema affrontato **– il passato del mondo intero.**

Non solo, ma si ritiene che in questo quadro di "visione mondiale" abbia un enorme valore formativo la trattazione di temi di **storia locale**, giacché rende evidente come non vi sia "la" storia (politica, nazionale, generale) e le storie settoriali "minori", bensì tante "storie", ciascuna con la sua propria dignità scientifica, la propria fecondità cognitiva, il proprio fascino culturale.

Criteri di selezione dei temi

Appare evidentemente prematuro stilare un elenco di temi ritenuti irrinunciabili e/o una lunga lista che rinvia alla responsabilità professionale dei docenti la scelta di quali temi affrontare anno per anno con i propri studenti.

Alla data odierna, ignorando elementi fondamentali come, per citarne solo qualcuno, la struttura fondamentale del secondo ciclo d'istruzione, l'articolazione dell'intreccio tra il sistema dei licei e quello dell'istruzione e formazione professionale, il quadro orario per l'insegnamento delle diverse discipline nell'uno e nell'altro, crediamo che si possa solo provare ad individuare pochi, davvero fondamentali, **criteri di base per la selezione dei temi:**

- Centralità della contemporaneità, nel senso che i problemi del mondo attuale costituiscono la molla d'interesse per i giovani nella ricerca del passato, anche di quello più antico;
- Richiamo alla storia di genere, in quanto non si tratta di una "storia settoriale", ma di un punto di vista diverso da quello consueto con cui si guarda al passato;
- Studio di popoli e di civiltà, piuttosto che di singoli eventi;
- Utilizzazione innanzitutto e alternativamente di "temi-contesto" che fissano "conoscenze di sfondo" che daranno significato alle conoscenze elaborate intorno a temi particolari, più precisi e delimitati nel tempo e nello spazio, come "figure" su uno "sfondo".

BAMBINI NEL TEMPO. L'INFANZIA E L'ARTE

di Emmina Rabitti

L'infanzia rubata potrebbe essere più esattamente il sottotitolo alla bella mostra, curata da S. Risaliti e da M. Scolaro, che si tiene a Mantova in Palazzo Te dal 09- 05 al 04- 07-2004.

"Bambini nel tempo" (non sarà casuale il riferimento al libro di McEwans) é una raccolta di più di 150 opere: quadri, sculture, fotografie, incisioni, installazioni video, reperti archeologici, che vede assieme grandi maestri antichi e moderni come Tintoretto, Reni, Casorati, Mirò, Picasso, fino a grandi nomi dell'arte contemporanea, Twombly, Paolini, Basquiat, Trocker, tutti a confronto sul tema dell'infanzia.

Bella la scelta del manifesto della mostra che ha utilizzato il quadro di U. Gandolfi (1728), un piccolo mendicante dai riccioli freschi e dallo sguardo supplice. Che cosa chiede di posare nel piattino che tende a tutti ?

Il messaggio della mostra é subito chiaro: nella prima sala una gigantografia della figlia di M. Cardelus, la bambina con il ventre squarciato dal quale escono stelle filanti, fiori e girandole che salgono sino a coprirle il viso dall'espressione stupita.

Quante aspettative si riversano sui figli da parte dei genitori? Da parte della società in generale? Quanti bambini rischiano di essere soverchiati dall'eccesso di aspettative, di scoppiare, appunto?

La mostra prosegue con ritratti di bambini in posa, di principesse agghindate, di contadinelle affaticate, di bambini e bambine che giocano con pupazzi o con coniglietti, ma gli occhi o sono dilatati o senza emozioni o sono abbassati o, attoniti, ci interrogano.

Dall'antico Egitto fino ai video dei giorni nostri, sfila sotto i nostri occhi un'infanzia che non parla, che ci fa ricordare, ed è più usata che capita.

Anche quando l'infanzia é presa a modello da pittori famosi che imitano la semplicità di linee, colori e prospettive usati di solito dai bambini per esprimersi, ugualmente si percepisce un senso di tristezza che culmina con il bambino di cera. Copia perfetta della realtà, é posato in una teca che sembra una bara, mentre tutt'intorno bassorilievi e quadri rappresentano stragi degli innocenti che non hanno mai avuto fine.

Nel piattino del piccolo mendicante diventato il simbolo della mostra, un giovane visitatore mi ha detto "dovrebbe essere posato più rispetto, più considerazione, più tempo, più futuro."

Una costruzione singolare, Le Pavillon des Enfants, in occasione della mostra é stata collocata in una sala del Palazzo Te. Una stanza circolare dove ci si siede in cerchio, dagli oblò delle pareti foto di bambini di tutto il mondo ci guardano. Ogni visitatore può mettersi al centro del padiglione sul piccolo specchio del pavimento, e riflettersi assieme a tutti gli altri sulla lente convessa posta in alto: ci ricorda che si può in ogni momento cominciare a mettere al centro dell'universo sempre più globale, l'infanzia troppo spesso dimenticata e tradita.

Insomma la mostra "Bambini nel tempo" non é solo una bella mostra, godibile da vedere, é soprattutto una mostra che fa pensare, ricordare e riflettere.

Segnalazioni Bibliografiche

LA STORIA IN MOVIMENTO: I CAMBIAMENTI DELL'INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO DELLA STORIA NEL DECENNIO DELLE RIFORME DEI SISTEMI EDUCATIVI

IN "BOLLETTINO EUROCLIO" N. 19 / 2004

di Paola Panico

Il bollettino n. 19 di Euroclio è dedicato alla Conferenza annuale di Euroclio 2003 organizzata da "Clio '92" a Castel San Pietro (BO) dal 25 al 30 marzo 2003 sul tema *La storia in movimento: i cambiamenti nell'insegnamento e apprendimento della storia nel decennio delle riforme dei sistemi educativi.*

Dopo una rapida presentazione del curatore della rivista Ian McKellar, la prima parte del bollettino riporta gli articoli di alcuni relatori che hanno preso parte alla Conferenza, tra cui quello di Christine Counsell, docente di Scienze dell'Educazione presso l'Università di Cambridge, sul tema *Rimettere insieme conoscenze, concetti e competenze: riflessioni su tradizione e rinnovamento nella comunità professionale degli insegnanti di storia in Inghilterra***.**

In questo articolo si pone l'accento sull'utilizzo di buone pratiche professionali che, costantemente rigenerate, possano evitare situazioni di stallo e di paralisi ("esiste il rischio che tradizioni troppo ancorate possano divenire ortodossie. Brillanti intuizioni possono fossilizzarsi"). Inoltre, "*lo sviluppo della pratica professionale individuale e quello della conoscenza professionale collettiva richiedono tutti quegli elementi necessari al nostro intelletto per brillare e concretizzare l'impossibile: creatività, spregiudicatezza di pensiero, una profonda convinzione nel valore della nostra missione di insegnanti. Missione che in questo caso consiste nel trasferire una più ampia conoscenza storica con l'intera gamma delle competenze che essa richiede a tutti i futuri cittadini: un compito immenso*."

La Counsell, per avvalorare la sua ipotesi, elenca numerosi esempi di esperimenti didattici tra i quali vale la pena citarne uno. Siamo nel 1998 in una classe di storia nel Suffolk (Sud-Est dell'Inghilterra) e il docente, un laureato in storia, sta svolgendo l'anno di tirocinio. La classe è composta da ragazzi di 12/13 anni coinvolti in uno studio di approfondimento sulla diversità religiosa e sociale nel Suffolk tra il 1620 e il 1640. L'argomento principale riguarda la questione *Perché non tutti erano diventati puritani?* La domanda, chiaramente provocatoria, viene affissa sulla parete della classe già dalla prima lezione e gli alunni rispondono in maniera interattiva, utilizzando varie fonti destinate a suscitare reazioni. I ragazzi si esercitano utilizzando le loro conoscenze e attraverso lo scambio di quelle precedentemente acquisite.

Il lavoro si basa sulla costruzione e condivisione del percorso di apprendimento. La Counsell, infatti, insiste non sull'insegnamento, ma sul processo di apprendimento che dipende dalla sua costante *valutazione/ rivalutazione* poiché si tratta di un processo attivo e in costante trasformazione.

Proprio perché esiste una spaccatura tra *l'ideale* e *il reale,* si insiste sulla necessità di una costante rielaborazione/trasformazione dei concetti per giungere ad una conoscenza che ha sempre bisogno di essere rivisitata, aggiornata e riproposta.

La Counsell sostiene che gli insegnanti devono rendere gli alunni i veri protagonisti del processo di apprendimento, lavorando attivamente e interattivamente sulla base dei molteplici supporti disponibili.

Il terzo capitolo del bollettino, interamente dedicato all'esperienza italiana, si apre con la relazione di Ivo Mattozzi, docente dell'Università di Bologna e Presidente di Clio '92, su *L'insegnamento della storia in Italia durante gli ultimi 13 anni nel contesto europeo.*

Nell'articolo si mettono in risalto lo scarso interesse che gli alunni italiani e dell'Europa occidentale nutrono nei confronti dello studio della storia e la responsabilità della storia scolastica che genera tale immagine stereotipata. Per capire cosa ostacola la conoscenza storica è necessario cercare di comprendere i *mutamenti* e le *persistenze* intervenuti nella storia scolastica italiana e Ivo Mattozzi fa notare che da 13 anni una minoranza di insegnanti sperimenta nuove vie, affiancandosi alla maggioranza ancora affezionata al modello tradizionale di storia generale scolastica. Dopo aver parlato delle due forme di storiografia scolastica - quella generalmente proposta dai manuali e quella degli studiosi di didattica della storia - e di come si sono messe in movimento dal 1990, Mattozzi sostiene che gli stereotipi persistenti anche a livello universitario favoriscono soluzioni conformi all'immagine della storia manualistica tradizionale, anche quando sono in contrasto non solo con i risultati della ricerca didattica, ma con gli stessi programmi ministeriali,.

Ivo Mattozzi ci rammenta i fardelli imposti da "quelli della vecchia guardia" e ci invita a reagire, interagire e collaborare affinché tutti i protagonisti dell'insegnamento della storia non abbiano più una sola visione "eurocentrica" del mondo. Insiste sulla conoscenza storica a scala mondiale per produrre strumenti intellettuali più efficienti ed efficaci nel capire meglio il nostro presente. Occorre sviluppare la ricerca e la formazione dei formatori, sul modello proposto da Luigi Cajani dell'Università La Sapienza di Roma. Questo modello mette a disposizione materiali più ricchi di significato e più adeguati per aiutare i discenti nella formazione di una appropriata conoscenza storica, ponendo l'accento sul XX secolo e sui temi della globalizzazione, delle migrazioni e della multiculturalità.

Segue l'articolo di Katherine Isaacs e Carla Salvaterra dell'Università di Pisa e coordinatrici di ClioHnet, che ci immergono in un salotto dove il dialogo e lo scambio di esperienze e pratica sono i motori essenziali per organizzare altri forum di discussione permanenti e mettere in sinergia tutti i vettori e agenti educativi desiderosi di migliorare la comunicazione e l'interazione fra i protagonisti dell'insegnamento e quelli dell'apprendimento. Per scoprirne di più, si consiglia di visitare il sito http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm.

Viene riportato anche l'intervento di Elisabetta Davoli, del Ministero dell'Istruzione, sul tema *Dieci anni di cambiamenti nell'insegnamento e apprendimento della storia in Italia* in cui si sottolinea quanto l'acquisizione di conoscenze del passato sia essenziale per capire la nostra attuale identità e per incoraggiare la tolleranza. Secondo la Davoli, occorre sostenere la ricerca e migliorare le competenze in modo costante e lavorare insieme per permettere alla storia di servire da pilastro della democrazia e della pace, senza che venga mai manipolata. Insiste sulla necessità di avviare un processo di riqualificazione dell'insegnamento della storia e di incoraggiare la spinta innovatrice.

Gli articoli che troviamo nel capitolo 4 riguardano le visite guidate dei colleghi europei alle città di Bologna e di Ravenna e complessivamente esprimono un parere più che positivo per quanto riguarda l'approccio italiano all'insegnamento e apprendimento della storia attraverso l'uso di strutture pubbliche quali i musei di Bologna e i palazzi storici a Ravenna, utilizzati sempre di più come risorse didattiche.

Notevole l'intervento di Sandra Fiume, operatrice della rete dei musei di Bologna, che ha guidato il suo gruppo attraverso una vera e propria lezione didattica, mettendo in sinergia le sue conoscenze e la sua passione in modo innovativo che ha suscitato l'entusiasmo dei colleghi partecipanti.

Non sono da trascurare gli interventi di coloro che hanno provato un sentimento molto vicino alla "frustrazione" considerando l'interesse degli argomenti trattati e il poco tempo a disposizione come risulta nell'art. 4.6 di Kate Bebb che ha relazionato sulla visita al Museo ebraico.

Il capitolo 5 è dedicato ai resoconti sui vari laboratori attivati durante il convegno e portati avanti in modo molto professionale; questi hanno offerto un'ampia gamma di esperienze didattiche e hanno avuto come denominatore comune lo scambio di buone pratiche di vari paesi europei. Ogni laboratorio si è concluso un interessante dibattito aperto a ulteriori riflessioni.

Possiamo riportare gli esempi dei laboratori guidati da Donata Meneghelli e Maria Teresa Brancaccio, con percorsi di apprendimento che portano da una ricezione emotiva ad una visione più critica del contesto, che si tratti dell'uso del cinematografo nelle campagne propagandistiche del regime fascista o del "tuffo storico" nel diario della giovane ebrea olandese Anna Frank.

Tutti i laboratori hanno contribuito a sottolineare la complessità geopolitica dell'ultimo decennio delle riforme e il tentativo, da parte di Euroclio e dei suoi membri, di lavorare insieme per offrire mezzi sempre più adeguati a rendere più efficace ed efficiente l'insegnamento e l'apprendimento della storia.

Sulla scorta delle indicazioni di Will Bowman riguardo al laboratorio condotto da Laura Scarasciullo, non esiterei infine a visitare il sito http://digilander.libero.it/historialudens per immettersi direttamente nella didattica di *Historia Ludens* incentrata sull'utilizzo dei giochi di simulazione nell'insegnamento e apprendimento della storia.

Il capitolo 6 riguarda i gruppi di discussione che avevano lo scopo di confrontare e analizzare i processi di mutamento e di innovazione nell'insegnamento della storia nei vari paesi europei. I resoconti richiamano quanto appena detto a proposito dei laboratori e pongono ulteriormente l'accento sui vari protagonisti dell'insegnamento-apprendimento della storia tra cui i docenti, i discenti, i libri di testo e altre risorse. Si sottolinea l'importanza legata ai cambiamenti che si sono succeduti nel decennio delle riforme per quanto riguarda i contenuti, le metodologie, i curricoli, le buone pratiche di insegnamento, le nuove letture ed interpretazioni.

Il settimo capitolo riguarda l'Assemblea Generale dei rappresentanti delle organizzazioni facenti parte di Euroclio che, a conclusione dei lavori, ha approvato l'adesione di due associazioni italiane, Historia Ludens e LANDIS ed ha individuato le prossime tappe del lungo percorso Euroclio. E' stato deciso che i prossimi incontri di Euroclio si terranno a Riga nel 2005, a Malta nel 2006, in Slovenia nel 2007 e probabilmente in Inghilterra nel 2008.

Il presidente ha espresso particolare soddisfazione per l'eccellente organizzazione del Convegno da parte di Clio '92, in considerazione del breve tempo a disposizione che l'Associazione italiana ha avuto per organizzare un tale evento.

Per ottenere una copia del bollettino n° 19 di Euroclio si può contattare l'Associazione europea attraverso i seguenti indirizzi:

E-mail: Joke@euroclio.nl

Homepage: www.eurocliohistory.org

Siate curiosi! Ne va del futuro della nostra disciplina.

G. PROCACCI , *LA MEMORIA CONTROVERSA. REVISIONISMI, NAZIONALISMI E FONDAMENTALISMI NEI MANUALI DI STORIA*, CAGLIARI, AM&D EDIZIONI, 2003, PP. 135, € 20

di Vincenzo Guanci

"Ai primi di giugno del 2002 i borsisti del Dottorato in Storia Moderna e Contemporanea, presso il Dipartimento di Studi Storici Geografici e Artistici dell'Università di Cagliari, hanno avuto modo di seguire un seminario, tenuto dal prof. Giuliano Procacci, sulla 'ridefinizione dell'identità nazionale' attraverso i manuali scolastici, con particolare, ma non esclusiva, attenzione ai paesi ultimi arrivati sulla scena dell'indipendenza politica"[5]

Di qui scaturisce questo volumetto in cui, dopo l'ormai annosa ricerca di Marc Ferro[6] e il meritorio lavoro d'archivio del Georg Eckert Institute[7], si tornano ad analizzare i manuali di storia come strumento utilizzato dai governi di più di mezzo mondo per formare l'identità nazionale. Torna prorompente l'idea di nazione e la necessità di 'formare i nazionalisti', per parafrasare la celebre frase di D'Azeglio sugli italiani. Ne emerge che "non esiste stato al mondo che non si preoccupi di indirizzare l'insegnamento della storia e di esercitare una qualche forma di di controllo sui testi attraverso i quali esso viene impartito". La principale preoccupazione dei governi è quella della costruzione e della definizione di un'identità nazionale e, in quest'ottica, l'insegnamento della storia occupa un posto priviligiato in tutti paesi.

Vero è che queste appaiono attrezzature arrugginite a chi come "CLIO'92" contiene nel proprio Statuto le Tesi sulla didattica della storia che, tra l'altro, sostengono la "dilatazione degli spazi della storia, che non può più essere solo o prevalentemete storia nazionale o europea, ma deve spaziare dalla scala locale a quella planetaria"[8]; purtroppo, però, il mondo è ancora fortemente diviso in Stati che utilizzano i manuali di storia per definire una propria identità su scala "nazionale". E anche se una maggior apertura alla dimensione europea e internazionale, a giudizio del direttore di Euroclio, Joke van der Leeuw-Roord,[9] si è riscontrata nella manualistica scolatica degli anni '70 e '80, a partire dai primi anni '90 la questione dell'identità nazionale è tornata di grandissima attualità.

La ricerca coordinata da G. Procacci inizia proprio dai cosiddetti *last comers*, gli Stati che solo recentemente hanno acquistato la propria indipendenza politica: l'Ukraina, la Georgia, l'Estonia, la Bielorussia, l'Uzbekistan, il Turkmenistan. "La tecnica adottata – scrive Procacci – è quella collaudata di illustrare le glorie nazionali e di glissare sulle pagine oscure e di collocare in un passato il più remoto possibile (…) le proprie origini." Talvolta si ricorre ai proverbiali 'salti mortali' per esaltare il proprio nazionalismo, come per esempio, quando si sostiene che i soldati ukraini che combatterono nelle due guerre mondiali su fronti contrapposti furono comunque dei "patrioti ukraini" e quindi meritano egual rispetto!

Il lettore può immaginarsi la configurazione degli attuali manuali di storia degli Stati Balcanici, reduci da da una guerra sanguinosa e crudele, dove il nazionalismo è esaltato a scapito dei vicini: Croazia, Serbia, Macedonia, Bosnia. Per esempio: "i manuali serbi e quelli croati si disputano l'onore di essere stati il maggior baluardo della Cristianità contro l'invasione ottomana…" oppure

---

[5] B. Anatra, *Presentazione*, p. 7

[6] cfr. http://www.gei.de

[7] L'Istituto Georg Eckert lavora in stretto collegamento con l'UNESCO e il Consiglio d'Europa e contiene una vastissima biblioteca dei manuali di storia di tutto il mondo (www.)
cfr. anche il libro dei direttore dell'Istituto, F. Pingel, *L'Europa del XX secolo nei manuali di storia*, Roma, 2001

[8] cfr. il sito dell'Associazione www.clio92.it

[9] cfr. J.Van der Leew, *Working with History: National Identity as a Focal Point in European History Education*, nel sito http://www. ex.ac.uk/education

"Gavrilo Princip, l'attentatore di Sarajevo, nei manuali serbi viene presentato come un eroe, in quelli croati figura come un terrorista…" (p.28)

Un caso particolarmente interessante è quello degli Stati africani che, venendo fuori dalla colonizzazione europea, sono stati costretti non ad una "revisione" dei manuali di storia ma ad una vera propria scrittura primigenia. Il dilemma è stato fin dall'inizio tra sottolineare un'identità africana di tipo continentale oppure un'identità nazionale di tipo etnico. "Il caso limite è [stato] quello del Ruanda dove dopo gli eccidi del 1994 l'insegnamento della storia è stato soppresso per evitare di dare nuovo alimento agli scontri etnici tra hutu e tutsi." (p. 33)

Ci fermiamo qui. Crediamo che quanto scritto sia sufficiente per dare un'idea dell'interesse del volume. Riportiamo solamente i titoli degli altri capitoli per dare conto della vastità della ricerca:

Il Medio Oriente: identità in conflitto

- Il travaglio dell'identità russa
- Il caso giapponese: un passato che ritorna
- Fondamentalismo hindu e fondamentalismo musulmano
- Il "National Curriculum" inglese
- Gli "Historical Standards" Americani.

A. BOSI , *IL GIOCO DELLE APPARTENENZE. LA CONTRATTAZIONE SOCIALE NELL'EDUCAZIONE INTERCULTURALE*, MILANO, EDIZIONI UNICOPLI, 2003

di Vincenzo Guanci

Segnaliamo questo volumetto che inaugura la sezione Coup de théatre/Percorsi della formazione della collana leggerescrivere che Alessandro Bosi, docente di sociologia dell'educazione e sociologia dei processi comunicativi all'Università di Parma, dirige con una intelligente e attiva ricerca delle novità significative nel campo dell'educare.

Il gioco delle appartenenze del titolo è proprio un gioco! Nel senso che è strutturato secondo regole e obiettivi precisi che coinvolgono studenti-giocatori in rimescolamenti e riflessioni su identità e appartenenze, puntando al risultato formativo di problematizzare il concetto e il vissuto dell'idea di civiltà.

Scrive A. Bosi nell'Introduzione: "Completato il ciclo di tre lezioni che avevo deciso di dedicare alla lettaratura [sul concetto di civiltà] chiesi agli studenti di annotare su un foglietto i tre fattori che consideravano più rilevanti nel definire una civiltà. (…) Nel dibattito che ne seguì gli studenti si resero conto di come fosse difficile stabilire una gerarchia di fattori coerente con l'idea di civiltà che avevano in mente. Constatarono come in alcuni casi facevano procedere argomentazioni fra di loro compatibili da motivazioni molto distanti. Si possono considerare analoghi due discorsi sulla civiltà se l'uno giudica fondamentali la lingua, la religione e le tradizioni, mentre l'altro assume come essenziali il diritto, l'economia e le istituzioni? La scelta dei tre fattori giudicati essenziali appariva a me e agli stessi studenti, un indizio non irrilevante delle diverse appartenenze culturali cui si erano indirizzati." (p. 9)

Ecco allora l'idea del gioco come strumento per problematizzare il concetto di civiltà intrecciandolo con il vissuto dell'appartenenza. Scrive ancora Bosi: "Ero persuaso che se, attraverso il gioco, gli studenti avessero constatato la difficoltà di riconoscersi in comuni appartenenze, avrebbero conseguentemente usato maggior cautela nel definire l'altro. Avrebbero messo nel conto, questo soprattutto mi prefiggevo, d'introdurre nelle loro riflessioni l'idea che non è concepibile un Alter del tutto estraneo al piano in cui si colloca Ego." (p. 10) E ancora: "…indurre il sospetto che le proprie appartenenze, anche quelle difese in modo più ostinato, possano essere oggetto di una vantaggiosa contrattazione sociale quando siano poste al centro di una relazione comunicativa con altri individui." Per concludere: " La consapevolezza che a ognuno dovrebbe derivare della propria e altrui attitudine alla contrattazione sociale delle appartenenze mi sembra costituisca una base di qualche interesse per costruire qualsiasi discorso di educazione interculturale." (p.11).

Ecco, il libro riporta il regolamento del gioco, da cui si capisce subito che come sempre è più facile giocarlo che capirne il regolamento in ogni dettaglio; ma soprattutto riporta i resoconti ragionati delle esperienze di gioco delle appartenenze condotte in classi di scuola elementare e scuole superiori, oltre al caso gustoso di un gruppo di amici adulti che giocano in casa e sotto la guida di una sociologa.

Da tutti c'è da imparare qualcosa. C'è molto da riflettere e molto da riprendere per sensate esperienze nelle proprie classi.

Qui ci piace sottolineare l'asse culturale di fondo a cui si fa riferimento: la distinzione tra multiculturalità e interculturalità e la scelta decisa a favore di quest'ultima categoria. "L'intercultura (che convive con la multiculturalità, dopo una fase iniziale in cui gli immigrati non si sono ancora stabilizzati nel nuovo Paese quanto a lavoro, abitazioni e nuclei famigliari) è invece l'orizzonte di una società in cui la relazione tra le diverse culture si costruisce in condizione di reciprocità, dove ogni soggetto si percepisce ospite di un mondo del quale contribuisce a ridisegnare la fisionomia." (p. 97)

Il gioco ci costringe a fare i conti con le parole, i lemmi , le forme espressive per definire l'identità, esercitandoci alla "rinuncia di ogni visione autocentrata in cui parole lemmi e forme es-

pressive si prendono tutta quanta la nostra persona e, se così posso dire, la sequestrano dentro la cultura in cui siamo cresciuti che ci rappresentiamo come l'unica o, comunque, quella alla quale ricondurre l'altro, l'immigrato, l'ospite che spesso concepiamo come colui che ospitiamo in casa nostra. Dovremo invece concepirlo come l'ospite che ci ospita, col quale siamo ospitati dal mondo nel quale viviamo insieme. Restituiremo così alla parola ospite la sua originaria ambivalenza" (p.98)

Sono problematiche che ci coinvogono direttamente come insegnanti e, in particolare, come insegnanti di storia, ben conoscendo come quest'attività contribuisca alla formazione di un 'identità personale, sociale e collettiva, intrecciandosi con la memoria, le tradizioni, i vissuti e la costruzione del concetto di civiltà.

LA SCUOLA IN ARCHIVIO, ESPERIENZE DIDATTICHE IN COLLABORAZIONE TRA ARCHIVIO DI STATO, ISTITUTO PROFESSIONALE PER L'INDUSTRIA E L'ARTIGIANATO E LICEO PEDAGOGICO ARTISTICO DI BOLZANO

A CURA DI ARMIDA ZACCARIA, EDIZIONI STELLA, ROVERETO 2004, € 10,00

di Elena Farruggia

Il volume raccoglie le elaborazioni frutto di un progetto di didattica in archivio che è stato avviato a partire dall'anno 2000 e ha visto coinvolti l'Archivio di Stato di Bolzano e due istituti superiori di Bolzano, l'Istituto Professionale per l'Industria e l'Artigianato "Galilei" e nell'anno scolastico 2002-2003 il Liceo Pedagogico Artistico "Pascoli". Per l'Archivio ha curato il progetto la dott.ssa Armida Zaccaria, per l'I.P.I.A. Galilei le prof.sse Marzia Bonfanti e Giuseppina Pisani, passata poi al Liceo Pedagogico Artistico "Pascoli",dove ha proseguito l'esperienza avviata.

Oltre all'interesse per la ricca documentazione di materiale d'archivio, è un'opera che dimostra quali importanti risultati si possano ottenere con esperienze laboratoriali in archivio e come la ricerca di tipo storico sia una risorsa didattica di alta potenzialità formativa. Ciò appare evidente nella rigorosa elaborazione dei percorsi e nelle presentazioni dei singoli progetti nelle quali vengono sottolineati dalle docenti i risultati ottenuti non solo sotto il profilo delle competenze disciplinari ma anche in relazione alla motivazione e al rafforzamento dell'autostima da parte degli studenti.

Di particolare interesse, dal punto di vista metodologico, è il testo introduttivo delle due insegnanti curatrici del progetto, *Il progetto nell'Istituto Professionale*: come scrivono Marzia Bonfanti e Giuseppina Pisani, "il progetto *La scuola in archivio* nasce come laboratorio didattico per la storia locale e settoriale, come risposta alle indicazioni ministeriali relative all'insegnamento della storia nel biennio post-qualifica degli Istituti Professionali ", e mira a rafforzare le competenze disciplinari anche attraverso la significatività del lavoro svolto: per questa ragione, prima di giungere a questa pubblicazione, "si è tenuto a valorizzare il lavoro degli studenti attraverso la formalizzazione della ricerca in un opuscolo ad uso interno della scuola che, oltre a lasciare una traccia tangibile dell'impegno profuso da parte di tutti, abitua lo studente a *scrivere storia*, una delle competenze richieste dalla struttura degli elaborati della prima prova dell'esame di Stato".

Segue la pubblicazione dei singoli progetti nell'elaborazione degli alunni, preceduta da una presentazione delle insegnanti; i lavori dell'Istituto Professionale affrontano temi della storia del Novecento coniugando la ricerca locale e in alcuni casi la storia settoriale ad aspetti della storia generale (*I.M.I. Internati Militari Italiani 8 settembre 1943 – 30 aprile 1945*; *Lo sviluppo dell'energia in Alto Adige negli anni 1945-1947*; *1945-1951 alcuni momenti relativi all'istituzione della scola tedesca in Alto Adige; EIAR 1929-1939)* mentre il Liceo Pedagogico Artistico ha privilegiato una ricerca su *La condizione servile nel Medioevo attraverso la lettura di alcuni documenti dell'Archivio di Stato di Bolzano.*

IL FARE E IL FAR VEDERE NELLA STORIA INSEGNATA
DIDATTICA LABORATORIALE E NUOVE RISORSE PER LA FORMAZIONE STORICA E L'EDUCAZIONE DEI BENI CULTURALI, A CURA DI E. PERILLO E C. SANTINI, ED. POLARIS,FAENZA, 2004 , *PP.215, € 5,00*

di Ernesto Perillo e Carla Santini

Come insegnare la storia alle ragazze e ai ragazzi di oggi?

La pratica e la ricerca didattica si sono sforzate di dare in questi anni risposte credibili e convincenti a questo interrogativo partendo da una diversa idea di storia, dalla messa in discussione della storia generale cronologico-lineare, dal ripensamento del curricolo verticale, dal superamento del modello trasmissivo, dalla messa in campo di strategie differenti e molteplici (valorizzazione delle risorse del territorio – archivi, musei, biblioteche, paesaggi, … ; elaborazione di percorsi di ricerca storico-didattica, uso degli ambienti virtuali e multimediali), dall'intreccio della formazione storica con l'educazione ai beni culturali.

In questo contesto, risulta essere centrale la prospettiva dell'insegnamento/apprendimento come mediazione basata sul triangolo docenti, studenti e sapere/conoscenze da insegnare.

Le riflessioni raccolte nel volume arricchiscono questa prospettiva con un approfondimento sulla mediazione didattica laboratoriale e sulla necessità di andare oltre il racconto della storia: dalla storia narrata con le parole, alla storia vista attraverso i paesaggi, i monumenti, le opere d'arte, le esposizioni museali, i film, l'ipermedialità.

I diversi contributi riprendono le relazioni tenute ai corsi di didattica della storia "Arcevia una città laboratorio"svoltisi ad Arcevia nel 2002 e –2003.

I corsi, organizzati dall'Istituto Comprensivo dei comuni di Arcevia, Montecarotto e Serra dei Conti e dall'Associazione Clio '92, con il sostegno di altri enti ed associazioni, sotto la direzione scientifica di Ivo Mattozzi, rappresentano un'esperienza significativa di ricerca-azione sui temi della didattica della storia e dei beni culturali, un'occasione di formazione dei docenti, di incontro di esperienze e di elaborazione di proposte innovative.

Nella sezione *Contributi* di questo numero del "Bollettino di Clio" vi offriamo, in anteprima, il saggio di Ivo Mattozzi su "Far vedere la storia".

Chi fosse interessato all'acquisto del volume può richiederlo a info@clio92.it.

INDICE DEL VOLUME

Presentazioni
Arcevia, dove si respira l'aria della storia di **Silvio Purgatori**
La Scuola Estiva di Arcevia di **Carla Santini**
Far vedere la storia ad Arcevia di **Carla Marcellini**
Il laboratorio di Clio di **Vincenzo Guanci**
Leggere il Novecento di ***Massimo*** **Pacetti**

Introduzione di **Ernesto Perillo**

Insegnare e apprendere con i laboratori

La didattica laboratoriale nella modularità e nel curricolo distoria di **Ivo Mattozzi**
Beni culturali e laboratori didattici di **Lucia Cella, Silvia Mascheroni**
La didattica in Archivio di **Franca Baldelli**
Didattiche laboratoriali nei musei storici di **Adriana Bortolotti**
*La storia dalla terra: l'archeologia nelle Marche*di **Stefania Sebastiani**
Le fonti cartografiche storiche:un archivio delle trasformazioni del territori di **Stefano Torresani**

Sguardi sulla storia da vedere

Far vedere la storia di **Ivo Mattozzi**
Campi, orti, giardini. L'architettura del paesaggio marchigiano tra Medioevo e Novecento di **Marco Moroni**
Vedere la storia nelle esposizioni museali di **Adriana Bortolotti**
La storia al cinema di **Luisella Pasquini**
Far vedere la storia con gli ipermedia di **Giuseppe Di Tonto**

A. PELLIZZON, A. SANTAGIUSTINA, R. VIVANTE, *FARE STORIA IN ARCHIVIO*, ITINERARI EDUCATIVI DEL COMUNE DI VENEZIA, SCUOLA MEDIA STATALE "DANTE ALIGHIERI", VENEZIA, 2002

di Vincenzo Guanci

Il volume presenta tre percorsi per la ricerca storico-didattica da condurre tra le carte d'archivio. I primi due utilizzano l'archivio scolastico della scuola media "Dante Alighieri" di Venezia che ha inserito nel proprio Piano dell'Offerta Formativa un "Progetto Archivio" per la sistemazione degli archivi esistenti presso la ex scuola media "Calvi" a San Giuseppe di Castello, la stessa s.m. "D. Alighieri" di San Samuele, la s.m. "Pisani" al Lido e Palazzo Zaguri a San Maurizio. Tutti i fondi provengono, dopo vari accorpamenti, dalle scuole post-elementari veneziane che dall'ottocentesca Scuola Tecnica "Livio Sanudo" sono pervenuti all'attuale s.m. "Dante Alighieri". La cronistoria degli accorpamenti è stata già raccontata dalle autrici nel volume *La scuola fa la storia,* segnalato da "Il bollettino di Clio" nel n. 12 del novembre 2002. Il terzo percorso utilizza, invece, le carte dell'Archivio Municipale di Venezia per ricostruire la storia dell'edificio della S.M.S. "Dante Alighieri".

I tre percorsi sono stati sperimentati più volte nelle classi dando esiti largamente positivi circa l'interesse degli allievi, la loro acquisizione del metodo della ricerca storica e della elaborazione delle conoscenze storiche; sono stati pensati per alunni di scuola media, ma, selezionando ulteriormente i documenti presentati, possono essere utilizzati anche nella scuola elementare, come testimoniato dalle insegnanti della Scuola Elementare "Grimani" di Marghera, di cui dà conto il fascicolo *La memoria della Scuola*, curato da Daniela Rigon e Rosalia Burzotta, per conto degli Itinerari Educativi del Comune di Venezia.

Per ognuno dei tre percorsi viene fornito agli insegnanti:

- *I documenti e il loro uso didattico*, cioè una breve presentazione del percorso, dei documenti disponibili e una breve guida per il loro utilizzo in classe;
- *I documenti* , selezionati dalle autrici per la conduzione del percorso;
- *Il percorso didattico* vero e proprio;
- *Le schede* di "registrazione" e di "completamento" dei documenti;
- *Il test di verifica conclusiva degli apprendimenti.*
-

I percorsi sono:

- 1. *Mi sono iscritto alla Scuola Media più di cento anni fa*, con la riproduzione di 20 documenti selezionati;
- 2. *Aspetti del Fascismo negli anni 1935-40*, con la la riproduzione di 21 documenti selezionati;
- 3. *Che bella scuola! Storia dell'edificio delle Scuole Comunali Elementari di S. Samuele*, con la riproduzione e l'indicazione di molti documenti presenti nell'Archivio Storico Municipale di Venezia.

In questa sede descriviamo, a mo' di esempio, il primo percorso: una ricerca didattica condotta su 20 documenti d'archivio del Fondo Sanudo, che permette di ricostruire l'ambiente scolastico veneziano post-elementare negli anni 1885-86.

I documenti utilizzati sono quelli relativi all'iscrizione agli esami d'ammissione alla Scuola Tecnica. Molto opportunamente le autrici sottolineano il fatto che sostanzialmente si tratta della stessa documentazione richiesta oggi (con la facilitazione dell'autocertificazione) per l'iscrizione alla scuola media: certificato di nascita, certificato di vaccinazione, attestato di licenza della scuola elementare, ricevuta del pagamento della tassa demaniale (oggi eliminata dalla obbligatorietà e gratuità della scuola media). Si può iniziare a far riflettere alunne e alunni sui nessi "presente-passato" e sulle "durate" della storia.

Il proponimento delle autrici è esplicitamente quello "di rendere possibile agli insegnanti e agli alunni l'uso di queste fonti molto semplici per documentare un momento della storia della scuola post-elementare ottoccentesca non ginnasiale, uno scenario così ben raffigurato, anche se si riferiva lla scuola elementare , nella narrazione del libro *Cuore* di E. De Amicis che fu dato alle stampe proprio nel 1886." (p. 9)

Per ogni documento vengono messe in evidenze le "informazioni dirette utili" e le "informazioni inferenziali possibili"; inoltre, per alcuni temi sono indicate alcuni strumenti "di corredo extra fonti" necessari a comprendere e storicizzare i dati ricavati dalle fonti. Sono presentati e analizzati molti documenti:

- la domanda d'esame
- il certificato di nascita
- il certificato di vaccinazione
- l'attestato di licenza dalle Scuole Elementari
- le tabelle di valutazione del direttore

relativi a cinque alunni dell'a.s.1885-86.

Viene quindi proposto un percorso didattico esemplare frutto delle esperienze condotte in alcune classi di scuola media: "8 moduli di dieci ore complessive, più altre 4 per rielaborare al computer, con l'insegnante di informatica, il testo finale, corredandolo di materiale iconografico".

Le autrici, rivolgendosi direttamente agli insegnanti, sono molto precise nel descrivere in modo dettagliato il percorso proposto:

- 1h per il primo incontro con la classe, in cui mediante una aperta ma orientata discussione, viene presentato agli allievi il lavoro da fare cercandoli evidentemente di motivarli alla ricerca;
- 1h per spiegare agli alunni che cos'è l'Archivio;
- 2h per una visita all'archivio scolastico;
- 3h di lavoro sui documenti;
- 2h per stendere un testo storiografico conclusivo;
- 1h per la revisione dei testi;

Per ogni fase del percorso ne vengono indicati con precisione gli scopi e i compiti degli insegnanti.

Il fascicolo si conclude, come detto in precedenza, con la proposta di due schede per il lavoro sui documenti e una proposta di test finale di verifica degli apprendimenti.

Insomma il volume si raccomanda perchè costituisce un ottimo strumento di lavoro per le colleghe e i colleghi dell'area veneziana che volessero cimentarsi con la ricerca storico-didattica, e un modello di esemplare chiarezza per chiunque volesse sfruttare le grandi possibilità che offrono gli archivi scolastici, che solo in questi ultimi anni si stanno scoprendo, e che spesso abbiamo sottomano, o meglio, nella porta accanto, e non ce ne accorgiamo.

Il volume si può richiedere – non sappiamo a quale prezzo e a quali condizioni – a: "Itinerari Educativi del Comune di Venezia" tel. 041.5346255 e alla Scuola Media Statale "Dante Alighieri" ,3042 S. Marco, 30100 Venezia, tel. 041.5225157.

Spigolature

L'INSEGNAMENTO E L'APPRENDIMENTO DELLA STORIA: LA DIAGNOSI E .....

L'autore dei due documenti che pubblichiamo è Giovanni Vitolo, docente di storia medievale presso l'Università Federico II di Napoli.

È stato negli anni 1999-2000 il leader del movimento di contestazione dei programmi di storia elaborati dalla commissione ministeriale nominata dai ministri Berlinguer e De Mauro. Attualmente fa parte della commissione ministeriale per la formulazione delle Indicazioni Nazionali per i Licei tecnologici previsti dalla legge 53/2001 di riforma della scuola.

LA DIAGNOSI...

Da *Medioevo. I caratteri originali di un'età di transizione, Milano, Sansoni, 2000*

manuale di storia per gli studenti universitari.

Premessa

Questo libro, pur aspirando a interessare anche i lettori di saggistica storica, è rivolto innanzitutto agli studenti universitari che sostengono un primo esame di Storia medievale. Essi sono alquanto diversi da quelli di qualche decennio fa, i quali per lo più arrivavano all'università già con una adeguata cultura storica di base, per cui i docenti giustamente dedicavano i corsi, e i relativi programmi di esame alla storiografia, alla critica delle fonti e alla cosiddetta parte monografica, mentre oggi sono costretti a dare spazio anche alla storia generale. Il fatto è che lo studio della storia nella scuola superiore ha registrato negli ultimi anni un progressivo calo di interesse da parte degli studenti, che spesso arrivano all'università privi delle più elementari coordinate temporali, oltre che di quelle spaziali, dato che una situazione non meno critica è quella dell'insegnamento della geografia. **Tutto questo viene vissuto da non pochi docenti con profondo disagio, come segno dei tempi tristi che si profilano all'orizzonte per la cultura umanistica. A tal riguardo io sono meno pessimista, perché ritengo che all'origine del problema ci sia non tanto il disinteresse per la storia, quanto piuttosto il modo in cui essa viene trasmessa alle generazioni più giovani, alle quali si è proposto finora in ogni ciclo scolastico, dalle elementari alle superiori, lo stesso tipo di studio, basato sulla sistematica ripetizione dell'intero arco cronologico dall'Antichità all'Età contemporanea, prima in forma assai compendiòsa e poi via via in maniera più analitica**. Le cose dovrebbero cambiare con le riforme appena avviate, ma, se non si procede con la necessaria cautela e se tutti gli "storici di mestiere" - e non solo i contemporaneisti — non si fanno carico del problema, si corre il rischio di attuare interventi che potrebbero peggiorare ulteriormente la situazione, appiattendo la storia sull'attualità e cancellando dalla cultura delle nuove generazioni proprio quel Medioevo che ha fatto l'Europa. Non si tratta, ovviamente, di tentare di difendere a ogni costo posizioni di retroguardia, ma di accettare la sfida, proiettandosi in avanti e riqualificando sul piano professionale l'insegnamento della sto1ria, che dovrà essere affidato a docenti dotati di specifiche competenze (vale a dire laureati in storia o comunque in possesso di laurea con indirizzo storico), in maniera che l'attenzione alla contemporaneità non pregiudichi la conoscenza dei secoli passati e quindi la possibilità di capire effettivamente il mondo in cui viviamo.

A tal fine conserva ancora tutta la sua validità sia sul piano teorico sia su quello della operatività didattica un saggio dal titolo *Storia come pedagogia e storia come scienza,* pubblicato nel 1979 da Mario Del Treppo nella rivista «Nord e Sud». In esso lo storico napoletano **prospettava la necessità di una progressiva diversificazione dei contenuti e delle finalità dell'insegnamento della storia nei diversi ordini di scuola, e mostrava tutto il valore euristico e pedagogico della storia locale (intesa anche come storia contemporanea**), [...]

.... LA CURA

CONOSCENZE E COMPETENZE DA ACQUISIRE ATTRAVERSO LO STUDIO DELLA STORIA NEL LICEO TECNOLOGICO

La ripresa dello studio della storia nel secondo ciclo quinquennale non ha carattere di ripetitività, ma si configura come proposta di approfondimento. Accanto, infatti, all'obiettivo di far sviluppare ulteriormente nell'alunno la capacità di cogliere i segni che le varie epoche hanno lasciato nel paesaggio e di collocare fatti, personalità e fenomeni nel tempo e nello spazio, si colloca ora la conoscenza dei caratteri delle società che hanno prodotto quelle testimonianze. La scuola secondaria è, inoltre, il momento in cui l'approccio al sapere storico si avvicina di più al metodo scientifico proprio degli storici, per cui, da un lato, si dovrà far leva sull'idea della storia-problema, attraverso l'individuazione di grandi questioni capaci di suscitare la curiosità e l'interesse dei ragazzi, dall'altro si dovrà mirare all'acquisizione della consapevolezza del carattere complesso e quindi problematico del dato storico, la cui comprensione richiede un adeguato sviluppo dello spirito critico, inteso come capacità di formulare un giudizio personale. In questa fase della sua formazione lo studente dovrà essere messo in grado di accedere anche al piano delle interpretazioni storiografiche, attraverso la lettura di opere particolarmente significative e il confronto delle varie forme di informazione.

Primo biennio

Conoscenze

Attraverso un'organica connessione tra il tradizionale metodo narrativo e gli strumenti forniti da discipline, quali la geografia, l'antropologia, l'archeologia e la storia dell'arte, acquisire una conoscenza di carattere generale relativa a:

1. la terra prima dell'uomo e la comparsa dell'uomo*;*
2. lo sviluppo dell'agricoltura, dell'artigianato e del commercio;
3. le civiltà fluviali e le altre civiltà orientali (Fenici, Ebrei, Persiani), la dialettica tra nomadi e sedentari;
4. il Mediterraneo antico;
5. la civiltà greca (origini, affermazione della *pòlis*, nascita della filosofia, della letteratura, dell'arte, della democrazia ateniese);
6. la guerra del Peloponneso, la crisi della *pòlis*, Alessandro Magno e l'ellenismo;
7. i popoli italici e le origini di Roma;
8. l'espansione di Roma in Italia e nel Mediterraneo;
9. la crisi della repubblica e la formazione del principato;
10. l'apogeo e la crisi dell'impero romano nel confronto con altre grandi formazioni politiche del continente asiatico (Persia, India, Cina);

11. l'emergere di nuove esigenze religiose nelle regioni in cui si erano formati complessi sistemi socio-culturali (mazdeismo, buddismo, confucianesimo, cristianesimo);
12. l'organizzazione della Chiesa e la definizione della dottrina cristiana;
13. il mondo dei Germani e la formazione dell'Europa barbarica;
14. Giustiniano, la codificazione del diritto romano e la definizione dell'ideologia imperiale;
15. *I Longobardi e l'inizio del Medioevo italiano*.
16. *Carlo Magno e la nascita dell'Europa;*
17. *l'espansione dell'Islam e i fondamenti della religione islamica;*
18. *la società feudale in Europa e in Giappone;*
19. la rinascita dell'Europa dopo il Mille e la formazione della sua identità attraverso la rinnovata circolazione di idee, uomini e merci;
20. il consolidamento delle istituzioni politiche;
21. l'Europa del Trecento tra crisi e trasformazione;
22. l'Umanesimo e il Rinascimento;

Competenze

- conoscere gli elementi originali delle civiltà antiche e di quella medievale nonché il contributo da esse arrecato allo sviluppo dell'umanità;
- conoscere le varie tipologie di testimonianze, sia letterarie sia materiali, relative alle civiltà antiche e a quella medievale;
- individuare su carte geografiche la contemporaneità delle società, delle strutture economiche e sociali, e delle religioni;
- conoscere il dove, il quando e il come degli eventi e dei periodi più significativi;
- comprendere le relazioni tra gli eventi;
- comprendere i differenti gradi di rilevanza degli eventi esaminati;
- applicare la dimensione sincronica e diacronica, schematizzando mediante diagrammi temporali la successione, la contemporaneità e la durata degli eventi storici;
- individuare nell'ambiente in cui si vive le tracce delle civiltà antiche, sia materiali (templi, edifici pubblici, percorsi stradali, impianti urbanistici) sia culturali (usi, credenze, abitudini alimentari);
- produrre oralmente e per iscritto testi descrittivi di contesti territoriali e di strutture politiche, economiche sociali e culturali.

Secondo biennio

Conoscenze

Attraverso un'organica connessione tra il tradizionale metodo narrativo e gli strumenti forniti da altre discipline, quali la geografia, l'antropologia, la storia dell'arte, la filosofia, la demografia, l'economia, il diritto, la sociologia, la psicologia sociale, la politologia, acquisire una conoscenza di carattere generale relativa a:

1. la rottura delle barriere geografiche e la scoperta dell'«altro»;
2. le nuove forme della vita politica e l'Europa degli Stati;
3. le guerre per l'egemonia in Europa e la crisi dell'unità religiosa;
4. i paesi extraeuropei e il mondo moderno (impero ottomano, impero persiano, Africa, Cina, Giappone, India);
5. la crisi del Seicento e il nuovo equilibrio europeo;
6. cultura e politica nell'Europa del Settecento;
7. l'espansione coloniale delle potenze europee;
8. i progressi tecnologici e la rivoluzione industriale;
9. la rivoluzione americana e la rivoluzione francese;
10. l'età napoleonica:

11. l'Europa della restaurazione, i moti rivoluzionari e l'emergere della questione sociale;
12. il risorgimento italiano, i problemi dello Stato unitario e i mutamenti dell'equilibrio europeo;
13. la seconda rivoluzione industriale e il colonialismo europeo in Africa e Asia;
14. gli Stati Uniti d'America;
15. progressi della scienza e della tecnica, politica e cultura alle soglie del XX secolo;
16. la prima guerra mondiale;
17. totalitarismi e democrazie in Europa;
18. la seconda guerra mondiale;
19. la formazione dei blocchi e l'età della guerra fredda;
20. la decolonizzazione;
21. le superpotenze e i conflitti locali;
22. il crollo dell'Unione Sovietica e la ricerca da parte dell'Europa di un nuovo ruolo;
23. la globalizzazione.

Competenze

- individuare le caratteristiche fondamentali di un periodo o di una determinata società, utilizzando anche le conoscenze acquisite nello studio di altre discipline, quali la letteratura, la filosofia, la storia dell'arte;
- leggere una cronaca ed un testo storiografico in genere, inserendolo nel contesto storico e nell'ambiente culturale che lo ha prodotto;
- collegare i fatti storici con i contesti ambientali, sociali e istituzionali nei quali si svolsero;
- individuare le radici storiche, oltre che naturali, delle attuali differenze di sviluppo dei vari paesi;
- -cogliere la genesi storica del territorio e delle istituzioni politiche, sociali, ecclesiastiche e culturali della realtà in cui si vive;
- legare fra loro periodi storici differenti per comprendere tematiche di diversa durata (l'uomo e l'ambiente, l'andamento demografico, le rivoluzioni, le nazioni e gli stati, la storia del pensiero scientifico, la storia delle tecnologie);
- distinguere le durate differenti dei fenomeni storici e individuare i rapporti esistenti tra loro;
- conoscere i principali strumenti concettuali e terminologici usati nella ricerca storica e nel dibattito storiografico.

5° anno

Conoscenze

Completamento e approfondimento dello studio fatto nei quattro anni precedenti attraverso l'individuazione di tematiche di lungo periodo, legate soprattutto alla cultura scientifica e tecnologica e alle strutture dell'economia.

Competenze

- analizzare criticamente gli stereotipi culturali su un periodo;
- utilizzare le conoscenze acquisite per ricostruire le dinamiche storiche che hanno portato al codificarsi di ruoli e funzioni dei due sessi
- utilizzare e costruire tabelle e grafici, per comprendere e rappresentare fenomeni storici di varia natura;
- analizzare la valenza dei fattori strutturali, dei fini intenzionali e della casualità nello svolgersi delle sequenze storiche;
- individuare la genesi storica dei problemi del proprio tempo;
- produrre un breve testo storiografico secondo lo schema: individuazione del problema, individuazione e analisi delle fonti, conclusione;
- cogliere la funzione dei riferimenti storici nei discorsi sul presente

Esercizio per i nostri lettori:

- cogliere la coerenza tra la diagnosi e la cura;
- fare una prognosi per la formazione storica se viene applicata la cura proposta;
- individuare le controindicazioni della cura.

Contributi

LA PREISTORIA INSEGNATA AL MUSEO

di Mario Pilosu

Presentazione

C'è il problema della storia insegnata e all'interno di esso ha una sua rilevanza peculiare il problema dell'insegnamento della preistoria. Come si legge nella lettera seguente che la prof.sa Margherita Mussi ci ha scritto gentilmente a proposito di una ricerca sulla manualistica, le conoscenze trasmesse dai manuali agli insegnanti e agli studenti sono di pessima lega, una contraffazione di quel che i testi degli esperti riescono a elaborare sul periodo di fondazione della umanità. Mario Pilosu ha guidato i suoi alunni a pensare la preistoria in modo molto diverso da quel che la manualistica permette: li ha portati al museo, ha promosso l'incontro con l'esperto, ha fatto la scoperta di un saggio di una pubblicazione specialistica che ha permesso di comprendere meglio le questioni controverse della periodizzazione.

Mario Pilosu ha, dunque, svolto la sua mediazione didattica da insegnante e ricercatore che fa uso del museo, dei beni culturali, e della letteratura esperta da trasporre a beneficio degli studenti: ha realizzato un'operazione che rappresenta molto lucidamente la didattica che "CLIO '92" ha a cuore e si è fatto lui stesso ricercatore per offrire un altro contributo al gruppo di ricerca sulla periodizzazione. Perciò pubblichiamo con molto interesse il breve resoconto della sua esperienza didattica e la traduzione del saggio sulla periodizzazione. [I. M.]

COME NON SI DOVREBBE INSEGNARE LA PREISTORIA

Pubblichiamo volentieri la lettera della prof.ssa Margherita Mussi con le critiche alla manualistica e all'insegnamento corrente della preistoria

Gentile Prof. Mattozzi,

Sono molto lieta di vedere pubblicata la bella traduzione dell'articolo dei colleghi Wil Roebroeks e Raymond Corbey, fatta dal Prof. Pilosu, che ha saputo opportunamente sintetizzare e chiarire, là dove opportuno, i concetti di tipo più specialistico.

Sono soprattutto felice di constatare la sensibilità dell'associazione Clio 92 per gli aspetti problematici della ricerca archeologica. Dispiace dirlo, ma i testi scolastici, a quanto ho potuto vedere, per quanto riguarda almeno il Paleolitico, offrono poco più di una caricatura di quello che è la preistoria. Quello che non va non è tanto la mancanza di aggiornamento, o gli errori, che pure ci sono; ma proprio l'impostazione di fondo, che oscilla tra una meccanica sequenza di presunte "tappe fondamentali", e una sorta di marcia trionfale che culmina con l'uomo moderno. Tutto ciò è assai triste, per non dire squallido. Come docente di ragazzi appena più grandi di quelle delle scuole superiori, mi pare che la mente dei giovani debba essere indirizzata alla curiosità, al dubbio, al senso critico, che sono strumenti efficaci per affrontare la vita in un mondo, come il nostro, in continuo cambiamento. La storia della nostra specie, a ben vedere, proprio la flessibilità insegna, da quando, evolutivamente parlando, tutto è stato puntato su un organo, quale il cervello, costoso da ogni punto di vista: a riposo, il 20% del consumo energetico di un adulto serve al cervello (due o tre volte di più che negli altri primati), e

nel bambino questa spesa energetica sale fino al 70%. Produrre, e nutrire, individui dal cervello così esigente, ha avuto enormi conseguenze: ha portato, in particolare, al rimodellamento e accrescimento del corpo femminile, da una parte; alla ricerca di cibi ricchi e nutrienti, dall'altra. Da qui il passaggio ad una dieta più ricca di carne, e lo stimolo alla caccia, compresa quella ad animali più grandi di noi, che richiede cooperazione tra i cacciatori, e prevede la ridistribuzione di cibo ai membri del gruppo allargato (contrariamente a quanto avviene con la caccia ai piccoli animali praticata dai maschi di babbuini e scimpanzé, che poi si accaparrano la preda). E nel fare tutto ciò, la nostra specie è stata costretta ad "andare leggera", liberandosi di pesanti masse muscolari, di denti potentemente sviluppati, ecc…, e sostituendo il tutto con mezzi extra-somatici – i manufatti studiati dall'archeologo – da creare, adattare, modificare e abbandonare a seconda del mutare delle esigenze. Nei manufatti preistorici, è fossilizzato il sapere umano, assieme alla capacità di trasmetterlo ed accrescerlo da una generazione all'altra, pena l'estinzione.

Molto altro ci sarebbe da dire, e molto di più è dibattuto, tra dubbi e polemiche, come si vede dall'articolo, nella comunità scientifica. Ma, in estrema sintesi, quello che insegna lo studio della più remota preistoria, è che noi umani moderni siamo il risultato della capacità di cooperare tra di noi, e di quella di trasmettere il sapere. Mi piacerebbe che questo lo spiegassero anche i libri di scuola.

Molto cordialmente
Margherita Mussi

COME SI PUÒ INSEGNARE LA PREISTORIA

Quest'anno, con una classe prima dell'ITIS "I. Calvino" di Genova - in cui insegno - ho iniziato il *Progetto Cliomed* sugli scambi, le comunicazioni, i movimenti di cose, persone, idee, da e verso la Liguria, dal Paleolitico all'età romana. L'attività laboratoriale all'interno del Museo di Archeologia Ligure di Genova ha rappresentato la fase iniziale. Il conservatore del Museo, dott. Guido Rossi, con cui ho organizzato l'attività, mi ha fornito una 'gigantesca' mole di materiale aggiornatissimo sulle 4 'civiltà' (Gravettiano, Primo Neolitico, Età del Rame, Genova etrusca) che avevamo selezionato come i momenti più significativi per il tema del progetto, per poter attuare una contestualizzazione degli oggetti museali analizzati dagli studenti.

Uno dei gruppi di lavoro della mia classe del *Progetto Cliomed* si è occupato, all'interno delle attività connesse alla visita al Museo di Archeologia Ligure, del periodo del Paleolitico superiore chiamato Gravettiano. In effetti, il progetto iniziale non prevedeva di spingersi così indietro nel tempo per individuare elementi di scambi, spostamenti, contatti, nel Mediterraneo occidentale, con un occhio particolare per la Liguria. Lo spunto era stato infatti inizialmente dato dal testo di Braudel *Les memoires de la Méditerranée*, che doveva offrire una visione generale delle caratteristiche di questo mare e soprattutto della sua parte occidentale, questo cosiddetto "Far West" dell'Antichità. La parte del libro sul periodo preneolitico era decisamente poco utilizzabile, pur con gli aggiornamenti fatti dai curatori negli anni '90. Così la trasposizione che ne ho fatto per gli studenti, assieme ad una presentazione dell'ambiente del Mediterraneo, partiva solo dal VII millennio a.C. Ma quando ho parlato con Guido Rossi del tipo di lavoro che volevo far compiere agli studenti nel 'suo' Museo, mi ha fatto notare che un periodo ben precedente all'arrivo via mare dei primi agricoltori/allevatori sulle coste della Liguria aveva visto la nostra regione come perno fondamentale di movimenti di popolazione, di materiali e di idee.

Immaginiamo l'Europa di 25000 anni fa, con il ghiaccio dell'ultima glaciazione che la ricopre fino alla Germania settentrionale e alla Polonia, e che si sta avviando verso il periodo di massimo freddo (il cosiddetto LGM citato nell'articolo riportato di seguito), abitata da forse 20-40000 abitanti, sparsi in gruppi di massimo 15-20 persone. Una stretta striscia di terra non coperta dal ghiacciaio alpino congiunge la Francia meridionale alla penisola italiana. Da qui, nel corso di millenni, i caccia-

tori/raccoglitori passarono cercando verso Sud climi più propizi, spingendosi, nell'arco di poche decine di anni, fino in Puglia.

Cosa gli studenti hanno trovato di questo periodo nel Museo? Una ricchissima sepoltura (quella del 'Giovane Principe' nella Grotta delle Arene Candide, vicino a Finale Ligure), una delle più ricche dell'intero Gravettiano europeo, e sicuramente di quello italiano, che offre indizi 'pesanti' su scambi, comunicazione, spostamenti. Quando hanno analizzato la ricostruzione della sepoltura, e poi i reperti associati, si sono accorti che gli oggetti che Rossi ed io avevamo individuati come significativi del tema rappresentavano esempi formidabili di un clima culturale unitario che coinvolgeva i gruppi umani che occupavano l'Europa in quel momento (dalla Moravia alla Francia, dalla Germania alla Puglia): il morto aveva con sé un coltello di un particolare tipo di selce che si trova solo a più di 200 km di distanza, in Provenza, nel massiccio del Vaucluse; aveva 4 pendagli decorati di avorio di mammut, animale di cui non si hanno tracce in Italia in quel periodo, e lavorati con un'abilità che denota una sicura esperienza con quel materiale; 4 *bâtons à trous* (bastoni forati) in corno di alce tipici della Francia centromeridionale (ma lì fatti con corna di renna); e una spettacolare cuffia di più di 500 conchiglie marine, materiale 'di moda' nel periodo, tanto che in Germania e in Moravia utilizzavano, per decorazioni di questo tipo, conchiglie fossili.

Una volta analizzati gli oggetti e contestualizzati, attraverso la lettura e la visione di documenti e fotografie di altre sepolture contemporanee, gli studenti hanno potuto individuare dei modelli simili, quasi in fotocopia, in sepolture del Ponente ligure (ai Balzi Rossi, vicino Ventimiglia), con i medesimi oggetti (selce della Provenza, pendagli d'avorio, conchiglie della medesima specie, persino un altro *bâton à trous*), ma anche dall'altra parte dell'Italia, in sepolture nella Grotta Paglicci, in Puglia; ciò li ha portati a ipotizzare, anche utilizzando una delle chiavi interpretative trovate in un articolo che mi era stato fornito dal dott. Guido Rossi, l'esistenza di un modo di pensare comune e soprattutto di un vero e proprio linguaggio simbolico di riconoscimento all'interno dei gruppi gravettiani, anche distanti centinaia di chilometri, che avrebbe permesso la rapida assimilazione di nuovi gruppi giunti in Italia attraverso il 'cancello' della Liguria; assimilazione che potrebbe aver consentito la sopravvivenza demografica nell'arco di qualche millennio di una popolazione così scarsa. Da solamente pochi oggetti hanno così ricostruito una possibile vicenda di scambi di idee (il tipo di sepoltura, l'uso delle conchiglie marine, i *bâtons à trous*) e di oggetti e materie prime (l'avorio, la selce della Vaucluse), come anche di spostamenti di popolazione, in un periodo che sembra aver visto l'affermazione su larga scala del pensiero simbolico in Europa.

La scoperta del testo di W. Roebroeks e R. Corbey

Durante la fase di preparazione del lavoro degli studenti al Museo , mentre consultavo gli Atti di un convegno sul Paleolitico superiore con lo scopo di trovare qualche 'chicca' interpretativa da suggerire al gruppo di studenti che si occupa del Gravettiano (il periodo a cui risale un'eccezionale sepoltura paleolitica, il 'Giovane Principe' delle Arene Candide, presente nel Museo, punto di partenza per inferenze su scambi di idee e di materie prime), mi è caduto l'occhio, nell'indice, sull'articolo *Periodisation and double standards in the study of the Paleolithic* di Wil Roebroeks, Raymond Corbey**, '**la cui traduzione viene proposta in questo numero del Bollettino di Clio .

Il titolo era intrigante, per l'associazione del concetto di *periodizzazione*, su cui tanto stiamo lavorando in questi ultimi anni all'interno dei gruppi di ricerca di Clio '92, con quello di 'doppio standard', e soprattutto per la loro applicazione ad un periodo storico su cui, normalmente, non si ritiene che ideologie e stereotipi consolidati (come quelli messi per esempio in evidenza nel testo di Guarracino, *Le età della Storia: I concetti di Antico, Medievale, Moderno e contemporaneo*, Bruno Mondadori, 2001) abbiano ormai effetto, in particolar modo dopo gli importanti ritrovamenti di questi ultimi decenni; mi intrigava anche perché, a differenza di altri periodi storici sulle cui periodizzazioni si sono versati fiumi di inchiostro, sul periodo iniziale della nostra storia, almeno fino al Neolitico, non mi sembrava vi fossero mai state discussioni o dispute per quel che riguarda la sua divisione temporale. Scorrendo l'intervento, ho scoperto le costruzioni teoretiche e stereotipali fino ad allora a me sconosciute che si trovano dietro gran parte delle idee e delle conoscenze sul Paleolitico che leggiamo nei nostri manuali e anche in testi divulgativi 'semi-esperti'. Abbiamo deciso quindi di proporlo nel Bollettino di Clio , sia per mostrare come si possa fare critica storica anche

per periodi così lontani, sia perché la (Prei)storia rischia di scomparire quasi del tutto dalla visione storica degli studenti che, secondo le linee della Riforma Brichetto-Moratti, non continueranno, al termine del Ciclo Primario, la loro formazione all'interno di uno dei Licei; (Prei)storia che, nelle Indicazioni, risulta presente solo (in maniera peraltro molto criticabile) nel 3° anno del Primo ciclo.

Ringraziamenti.

L'amicizia con il dott. Rossi mi ha permesso, per ottenere l'autorizzazione alla pubblicazione della traduzione, di contattare direttamente la curatrice italiana degli Atti, prof.ssa Margherita Mussi, che ha dimostrato la sua piena disponibilità (fra l'altro aveva appena completato, con i suoi studenti di Roma, un'indagine sulla presenza della preistoria nei manuali scolastici), ottenendo l'assenso immediato anche di uno degli autori dell'intervento, il prof. Roebroeks. La traduzione, per quel che riguarda il lessico specifico, sarebbe stata impossibile senza l'attiva collaborazione scientifica nella revisione e nei suggerimenti su punti 'critici' del Dott. Rossi (Museo di Archeologia Ligure di Genova) e della Prof.ssa Margherita Mussi (Ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze delle Antichità, Università di Roma la Sapienza).

NEANDERTAL E CRO-MAGNON: DUE PESI E DUE MISURE?

Wil Roebroeks, Raymond Corbey, 'Periodisations and double standards in the study of the Paleolithic'

In: Wil Roebroeks, Margherita Mussi, Jiří Svodoba e Kelly Fennema, (a cura di), *Hunters of the Golden Age. The Mid Upper Paleolithic of Eurasia 30,000 – 20,000 Bp*, Analecta Praehistorica Leidensia, 31, University of Leiden, 1999

traduzione di Mario Pilosu

Premessa importante del traduttore ***!***

L'intervento fa parte degli Atti di un Convegno molto specifico, quindi rivolto ad un pubblico di specialisti, pur se il testo risulta più 'generico' di gran parte degli altri interventi; ho cercato di semplificare alcune parti, proponendo note esplicative di alcuni concetti, periodi e ritrovamenti 'esemplari', la cui conoscenza era data, nel testo, per scontata. Le citazioni o i riferimenti ad autori o articoli sono state sintetizzate proprio per questa ragione, in quanto fanno riferimento a conoscenze presupposte dagli autori dell'intervento. Gli intermezzi in corsivo sono appunto il frutto di sintesi e 'tagli' effettuati per ragioni di chiarezza.

Sintesi [degli autori]

Le periodizzazioni del Paleolitico sono praticamente soltanto delle ipotesi di lavoro, ma tendono ad essere prese troppo sul serio da molti ricercatori. Mostreremo, utilizzando vari studi di casi archeologici, come i fenomeni sono trattati in maniera differente in base alla loro posizione relativamente al confine 'Arcaico-Moderno'. Viene analizzato il retroterra di queste pratiche scarsamente scientifiche, e si conclude che il pensiero essenziale alla base di questo doppio standard costituisce un grave problema per una disciplina che cerca di tracciare e spiegare gli sviluppi culturali in termini di tendenze evolutive piuttosto che in maniere tipologiche.

1. Introduzione.

I termini Paleolitico inferiore, medio e superiore, sono qualcosa di più di divisioni neutre e semplici di 2,5 milioni di anni di sviluppo culturale umano. Sono mattoni da costruzione essenziali per la nostra comprensione del passato preistorico. Le periodizzazioni non sono, in effetti, mai neutre o 'oggettive'. Nelle discipline storiche sono, in primo luogo, ipotesi di lavoro che ordinano la gigante-

sca quantità di informazioni e fenomeni storici in "fette" di tempo più o meno digeribili, ed esprimeno al contempo specifici punti di vista sulla maniera migliore per segmentare le sequenze temporali, con la preferenza accordata a determinate caratteristiche piuttosto che altre per delineare i periodi. In questo modo, le periodizzazioni esprimono un certo punto di vista su quale sia la maniera migliore di impostare lo studio del passato e sulla cronologia degli eventi-chiave e dei periodi di transizione.

Poiché sono ipotesi di lavoro, le periodizzazioni dovrebbero idealmente essere sottoposte a continui aggiustamenti e verifiche. Ciò avviene raramente nel campo archeologico e, quando avviene, nella maggior parte dei casi in maniera implicita e non sistematica. E' impressionante constatare che le nostre divisioni del passato preistorico, a partire dalla comparsa dello schema di base nella seconda metà del XIX secolo, sono sopravvissute a tutti gli importanti mutamenti sia di tipo teorico sia di tipo empirico. Le periodizzazioni possono diventare strumenti pericolosi quando lunghi periodi di uso acritico le hanno fatte sedimentare troppo profondamente nella pratica scientifica, quando la loro longevità induce gli studiosi a considerare queste ipotesi di lavoro, queste astrazioni, come realtà, e a prenderle troppo sul serio. Nel caso dell'archeologia del Paleolitico, c'è un pericolo in più a pensare in sequenze teleologiche. Come è stato notato in un recente articolo, la preferenza degli archeologi a pensare su base *tre* (Età della Pietra, del Bronzo, del Ferro; le tre 'rivoluzioni' di Gordon Childe: neolitica, urbana, industriale) ha condotto ad un tipo di ragionamento in cui il periodo "medio" è paragonato in maniera favorevole con l'"inferiore" e sfavorevole con il "superiore", con gli uomini del Paleolitico superiore che spesso sono considerati la mèta finale di tutti i precedenti processi evolutivi.

Le periodizzazioni sono anche 'aspettative fossilizzate', e l'aspettativa è una potente guida all'azione e all'interpretazione. […] queste aspettative dirigono le nostre attività verso quelli che sono chiamati approcci di 'collassamento spaziotemporale'. Questa espressione indica l'aggregazione di fenomeni socioculturali distribuiti nello spazio e nel tempo in serie di caratteri considerati tipici di un determinato periodo. Per esempio, l'intero Paleolitico medio, di circa 250000 anni, è in questo modo messo in antitesi con '*il* Paleolitico superiore per la sua assenza di arte, nonostante ci siano molte regioni e periodi di quest'ultimo che non hanno fornito alcuna produzione artistica riconoscibile archeologicamente. Con lo stesso spirito, Paleolitico inferiore e medio sono spesso dipinti come periodi di adattamenti stabili, immobili e monotoni, in contrasto con la 'cuccagna' culturale del Paleolitico superiore. In un clima scientifico di questo tipo, la posizione da un lato o dall'altro del confine tra Paleolitico medio e superiore determina in gran parte il trattamento scientifico che ricevono i ritrovamenti: il (pre)supposto livello di "umanità" dell'ominide coinvolto forma le basi della ricostruzione del comportamento. Ritrovamenti simili vengono così interpretati in maniera differente. Anche il fatto che molti ricercatori tendono a focalizzarsi su specifici periodi temporali provoca un ammassarsi sociale e istituzionale di ricercatori attorno ai blocchi temporali e quindi un continuo rinforzo di queste periodizzazioni. Uno degli obiettivi espliciti del progetto della *European Science Foundation* sul Paleolitico […] era di sbloccare questo stato di cose e trattare i tre periodi come periodi *in sé*, secondo la loro, per quanto eterogenea, struttura, e non come una parte dell'ascendenza lontana o vicina degli esseri umani moderni. Ma nonostante questi obiettivi espliciti e la consapevolezza dei problemi appena detti, molti partecipanti a un precedente seminario hanno fatto osservazioni sulle manifeste differenze di approccio all'archeologia di quel periodo [*30/20000 anni fa*] se paragonata ai seminari su periodi più antichi. Quando ci si occupava del Paleolitico inferiore e medio, prevaleva un approccio molto critico, in cui, per esempio, focolari e strutture d'abitato erano concetti da applicare solo dopo aver condotto un'attenta analisi dei dati. Allo stesso modo, c'era anche una specie di 'doppio standard' nei confronti dell'associazione tra resti di fauna e manufatti in pietra: in siti più antichi, il reale grado e tipo di interazione tra uomini e animali doveva ricevere una dimostrazione convincente più volte, mentre in contesti di umani moderni [*Homo sapiens sapiens*], questo tipo di analisi critiche sembrava meno importante e le interpretazioni di strumenti litici ed ossa rientravano più liberamente nell'ambito del rapporto cacciatori/preda.

Questo è il motivo dominante di tutto l'intervento, l'applicazione di 'standard' interpretativi diversi nelle analisi e nelle interpretazioni di reperti simili, o ritrovati in situazioni simili, ma apparte-

nenti a periodi o, soprattutto a specie umane diverse. Nel seguito viene offerto qualche esempio di operazioni in 'doppio standard'.

2. Doppi standard [interpretativi] all'opera

2.1 Contraddizioni nelle sepolture

In un suo articolo" […], Robert Gargett offre una revisione critica dell'evidenza di sepoltura intenzionale fra i Neandertaliani [*Paleolitico medio e superiore*]. I criteri che sviluppa per riconoscere una sepoltura di questo tipo – un nuovo strato, cioè la presenza di un ben definito riempimento e pareti della tomba, con contatto visibile tra il riempimento e i sedimenti sovrapposti – escludono del tutto la sepoltura intenzionale dall'insieme del comportamento dei Neandertaliani. Ma, come ha messo in evidenza Paolo Villa, se questo criterio fosse applicato così rigidamente alle testimonianze del Paleolitico superiore, 22 su 28 sepolture di questo periodo[10] in Francia e in Italia non verrebbero classificate come intenzionali, incluse la sepoltura doppia alla Grotta dei Fanciulli [*Liguria*] e la sepoltura nella Grotta Paglicci [*Puglia*] di un ragazzo coperto di ocra. Ma Gargett fin dall'inizio ha sostenuto che, a differenza delle testimonianze del Paleolitico medio [*Neandertal*], in gran parte dei casi del Paleolitico superiore l'inferenza di una sepoltura deliberata è probabilmente ben fondata. Allo stesso modo, Antonio Gilman ha rimarcato […] che è chiaro che i procedimenti critici che Gargett utilizza per mettere in dubbio sepolture [*neandertaliane*] 'da manuale' come Shanidar[11] e La Chapelle-aux-Saints[12] [*se applicati rigidamente*] spazzerebbero via le prove raccolte da praticamente tutti gli scavi svolti prima degli anni '60 per tutti i periodi anteriori al Neolitico.

Il caso delle sepolture è molto significativo; i due autori portano vari esempi di applicazione di diversi metodi interpretativi a sepolture appartenenti a periodi diversi (dal Paleolitico medio al Natufiano[13]); in tutti i casi le sepolture del musteriano [Neandertal] sono raramente considerate intenzionali anche se ritrovate in condizioni simili a sepolture di appartenenti indiscussi alla specie H. sapiens sapiens, che sono invece accreditati di un certo comportamento simbolico, come per esempio il gruppo delle sepolture del Vicino Oriente che risalgono al Paleolitico medio, gli ominidi di Qafzeh[14] e Skhul[15], anatomicamente moderni.

[…] vi è un chiaro pregiudizio nei confronti di ominidi del Paleolitico medio che non siano *H. sapiens sapiens*. Sono trattati come parenti poveri che non sono sopravvissuti e "perciò devono essere stati inferiori agli *H. sapiens sapiens* loro contemporanei".

2.2 Comportamento ripetitivo

Nella discussione sulle differenze di comportamento tra [*uomini*] 'antichi' e 'moderni', una parte del dibattito si è focalizzata sulle differenze nelle modalità in cui i due 'gruppi' agivano nei rispettivi paesaggi, e fra l'altro, le distanze attraverso cui venivano trasportate le materie prime, l'organizzazione spaziale a livello di sito, e le differenze nell'espansione geografica tra antichi e moderni. In generale, queste differenze presunte sono state riassunte e spiegate nei termini della distinzione tra geografia culturale e geografia di nicchia.

[*Secondo questa distinzione*] mentre le popolazioni umane *moderne* costruiscono ambienti (abitazioni, insediamenti, etc.) e agiscono al di fuori degli 'accampamenti' in un ambiente, i paesaggi archeologici *pre-moderni* si generarono probabilmente in maniera episodica, nella stessa maniera

[10]Sono sepolture del Gravettiano – 28000-18000 anni fa.

[11]Sepolture neandertaliane dell'Irak settentrionale (circa 60000 anni fa); in un caso un individuo maschio adulto mostra segni di ferite o menomazioni subite prima della morte, e probabilmente in almeno un caso congenite, e di cure nel corso della vita da parte dei membri del suo gruppo, altrimenti non avrebbe potuto sopravvivere. Sembra probabile la presenza di una deformazione artificiale del cranio fin dall'infanzia, simile a quella attuata dai Maya in età classica. Una delle sepolture di Shanidar presenta polline di fiori nel suolo attorno alla testa, cosa che ha indotto alcuni ricercatori a supporre una possibile cerimonia funeraria.

[12]Francia. Sepoltura neandertaliana (circa 60000 anni fa); primo scheletro completo di Neandertal ritrovato (1908).

[13]Raccoglitori (agricoltori?) nomadi del Medio Oriente – 9/8000 a.c.

[14]Israele. Sepolture di probabili *Homo sapiens sapiens* risalenti a circa 100000 anni fa.

[15]Israele. 10 sepolture di probabili *Homo sapiens sapiens* risalenti a circa 90000 anni fa.

in cui molti animali "si muovono nei loro ambienti naturali fra i luoghi da cui possono trarre le risorse essenziali al loro successo biologico. Comunemente diciamo che, benché il comportamento animale non sia organizzato culturalmente, nonostante ciò non è casuale in un ambiente. Produce un modello fatto di differenti localizzazioni, differenziazioni di comportamento, e di intensità di uso all'interno di un habitat, dando luogo ad una 'geografia di nicchia'". Mentre questa è certamente una distinzione valida, la sua applicazione al concreto materiale archeologico non è senza problemi e, in qualche caso, in maniera ovvia molto condizionata dalle aspettative.

Un altro argomento-chiave presentato è quello della ripetizione, cioè della continua frequentazione di un sito con sovrapposizione di materiali di varia origine ed epoca. Per i siti dei Neandertaliani o degli ominidi precedenti tale ripetizione è interpretata "come un riflesso di un comportamento che era sia limitato nella sua variabilità, sia 'abituale di natura'… L'organizzazione spaziale dei Neandertaliani, quando è osservabile, sembra si sia sviluppata secondo linee semplici, che non possono essere distinte da quelle dei carnivori non umani" (Pettitt). La stessa ripetitività, applicata alla sepoltura della Grotta di Paviland, nota nel XIX secolo come 'Red Lady of Paviland' [le ossa in effetti appartenevano ad un giovane maschio adulto, la cui datazione al radiocarbonio è di circa 26000 anni fa], e alle brevi frequentazioni della grotta tra 25000 e 21000 anni fa, induce invece Pettitt a considerare, proprio a causa di questa frequentazione continua e anche in base alla forma e alla maestosità del panorama circostante, la grotta come un luogo sacro, probabilmente meta di pellegrinaggi durante tutto il periodo Gravettiano, compreso il LGM[16]*, quando secondo alcuni autori, il Nord Europa, compresa l'Inghilterra, era praticamente privo di popolazione umana.*

Chi potrebbe seriamente pensare [*invece*] di invocare la memoria popolare e il pellegrinaggio cerimoniale nell'interpretazione dei siti pluri-stratificati del Paleolitico medio, anche quei siti spettacolari come 'punti di riferimento' come La Cotte de St. Brélade[17] (Jersey) o Kebara[18], con le loro ben documentate sepolture? Resti umani scarsamente documentati possono diventare le 'reliquie' di un pellegrinaggio gravettiano, mentre comportamenti ripetitivi in un contesto del Paleolitico medio sono interpretati come abituali, e di natura quasi animale.

2.3 Strutture d'abitato' del Paleolitico

Nonostante il gran numero di disegni ricostruttivi ricchi di immaginazione di capanne paleolitiche che incontriamo nei manuali di archeologia – per esempio quelli sulla spiaggia di Terra Amata[19] nella Francia meridionale – gran parte degli studiosi obietterebbero che strutture tipo focolari costruiti o resti di 'abitazioni', sono molto rare o persino del tutto assenti nella documentazione archeologica del Paleolitico inferiore e medio. Eccezioni ben note come le cataste di ossa di mammuth scoperte a Molodova[20] sono tutte relativamente tarde, risalenti all'ultima glaciazione, e anche queste non sono assolutamente convincenti come resti di abitazioni. Molti archeologi ritengono che, a differenza del Paleolitico inferiore e medio, la situazione nel Paleolitico superiore fosse differente in maniera significativa.

Il caso degli accampamenti o delle strutture abitative è esemplare. Il Paleolitico superiore è indicato da molti archeologi preistorici come il primo periodo con insediamenti o strutture abitative chiaramente documentate, con forme pianificate e "prove inequivocabili e spesso spettacolari di strutture, sotto forma di depressioni e pozzetti artificiali, disposizione organizzata di grandi ossa o pietre, buchi per pali..". Strutture neandertaliane del Castelperroniano[21] *nella Grotte du Renne di Arcy sono interpretate come "copie" influenzate dai moderni Homo sapiens, pur se non ci sono*

[16] *Last Glacial Maximum*; (circa 20/18000 anni fa) l'ultima massima punta di freddo della glaciazione di Würm.
[17] Sito nell'isola di Jersey frequentato fin dal Paleolitico medio.
[18] Israele – circa 60000 anni fa.
[19] Accampamenti stagionali di cacciatori (circa 400000 anni fa), con resti di buchi di pali e di focolari.
[20] Sito del Musteriano [Neandertal] in Ucraina, vicino alle rive del fiume Dniester, risalente a circa 44000 anni fa. Si ritiene che ossa e zanne di mammuth fossero utilizzate per tener ferme ai lati le strutture delle tende o capanne, probabilmente in legno e pelle; questa interpretazione è attualmente contestata, come viene affermato nell'articolo.
[21] Francia e Spagna nord-occidentale. Cultura litica neandertaliana contemporanea all'arrivo dell'*Homo sapiens sapiens* in Europa, circa 40/34000 anni fa; rappresenta le ultime manifestazioni culturali di gruppi di Neandertaliani occidentali.

prototipi contemporanei di alcun tipo che i Neandertaliani avrebbero potuto copiare. E d'altro canto, se vengono applicati gli stessi standard critici delle 'strutture abitative' del Paleolitico inferiore e medio, l'Aurignaziano europeo[22] *risulterebbe quasi del tutto privo di strutture abitative.*

Non solo le presunte strutture abitative di antichi siti 'moderni' sono ambigue quanto quelle del Paleolitico medio, ma persino i focolari costruiti sono abbastanza rari fino a periodi più tardi nel Paleolitico superiore, e in effetti, mentre sono conosciute inequivocabili strutture d'abitato e capanne in contesti gravettiani, come è dimostrato in questo volume, gran parte risalgono a dopo il LGM.

2.4 Tecnologie antiche

Un altro chiaro esempio di doppio standard [*interpretativo*] può essere individuato nel modo in cui spesso vengono considerate le associazioni di materiale litico del Paleolitico inferiore e medio, rispetto a quelle del Paleolitico superiore.

Se l'uniformità delle associazioni pre-moderne con poche eccezioni è di norma considerata come il riflesso di un comportamento abbastanza primitivo, modelli paragonabili del Paleolitico superiore possono essere interpretati in modo diametralmente opposto: la mancanza di significative variazioni in industrie litiche aurignaziane distanti svariati chilometri dimostra per alcuni autori la capacità di adattamento ad una varietà di situazioni ambientali, senza mutare in maniera sostanziale le caratteristiche tecnologiche, tipologiche, e funzionali, degli strumenti di pietra.

Nel caso di ominidi più antichi, l'uniformità in zone con ambienti diversi è normalmente considerata sia una manifestazione di mancanza di flessibilità, sia l'espressione di 'costrizioni cognitive', e come manifestazione di un ruolo quasi biologico degli strumenti in pietra.

2.5 Gli uomini anatomicamente moderni'

Negli ultimi vent'anni abbiamo assistito alla nascita di un concetto (e di un attore protagonista) nella paleontologia il cui impatto rivaleggia solo con la sua vaghezza: l'uomo anatomicamente moderno. Come molti scienziati hanno sottolineato, l'espressione 'anatomicamente moderno' non ha alcun significato chiaro o stabilito, ed è fondamentalmente "un ridondante modo scientifico di eludere il fatto che non c'è alcun accordo sull'elenco e sulla distribuzione delle autapomorfie[23] che definiscono la specie umana". Si ipotizza che gli uomini anatomicamente moderni, 'persone come noi', possiedano tutti i caratteri essenziali della nostra specie, avendo come attributo più importante la capacità di un linguaggio simbolico complesso. Ciò che rende i Gravettiani differenti dagli Occidentali della fine del XX secolo non è una questione di capacità innate, cioè di dotazioni biologiche, ma solamente 25000 anni di storia di sviluppo culturale. Le differenze tra *Australopithecus*, *Homo erectus*, e i Neandertaliani, invece, riguardano abilità manipolative, struttura del cervello, e così via. In poche parole rientrano nel campo dell'evoluzione biologica. Secondo Tim Ingold "Appena si affermarono le capacità dell'"uomo moderno", la tecnologia "decollò", seguendo una traiettoria storica tutta sua, da allora in poi del tutto sganciata dal processo evolutivo". Ma in che senso, si chiede Ingold, la (supposta) incapacità di parlare dei Neandertaliani o degli ominidi più antichi differisce dall'incapacità degli uomini del Paleolitico superiore di leggere e scrivere come facciamo noi? Perché nel primo caso si fa ricorso alla biologia e nel secondo a condizioni storiche non soddisfacenti? "Se un Uomo di Cro-Magnon, allevato nel XX secolo, avrebbe potuto padroneggiare la capacità di leggere e scrivere, perché un *Homo erectus*, se fosse stato allevato nel Paleolitico superiore, non avrebbe potuto parlare?"

3. Cosa è in gioco?

L'ultimo esempio, quello degli uomini anatomicamente moderni, dà un'indicazione della ragione per cui sono applicati i doppi standard. L'implicito assunto di partenza spesso sembra essere che esista un 'gruppo ristretto, esclusivo' [*cioè un gruppo di persone unite da credenze comuni, atteggiamenti, o interessi che di norma esclude altri gruppi*] di protagonisti 'anatomicamente moderni', che possiede tutte le capacità 'essenzialmente umane' considerate caratteristiche di 'persone come noi', anche quando le testimonianze archeologiche non offrono alcuna traccia di queste competen-

[22] 35/28000 anni fa.

[23] Caratteri esclusivamente tipici di una certa specie.

ze o capacità, cioè quando queste, se pur supposte, non sono evidenti. Il più antico 'gruppo degli esclusi' viene definito in maniera negativa, come chi non è ancora in grado di fare ciò che si suppone il 'gruppo ristretto' sappia fare. […] Questi assunti impliciti ma appropriati mantengono ben ordinati i mattoni che sostengono le nostre strutture interpretative e i nostri scenari archeologici, e si adattano molto bene ad una disciplina che è sempre stata focalizzata in maniera preponderante sulle origini dell'uomo moderno.

Matt Cartmill si è occupato ampiamente della "fissazione" sull'unicità dell'uomo (moderno) nel campo della paleoantropologia. La sua tesi di fondo, nell'articolo del 1990, è che la paleoantropologia e l'archeologia paleolitica sono state danneggiate dal persistente approccio antropocentrico e dai continui sforzi di fissare il confine tra uomo e animale. Ai fini di questa divisione, sono stati definiti i 'fondamentali' umani – quali statura eretta, grande cervello, tecnologia e linguaggio – che si ritengono caratteristici degli uomini e che li separano dagli animali. La storia della paleoantropologia mostra che queste caratteristiche vengono ridefinite ogni volta che non riescono a tener fuori gli animali, ad un punto tale che, per esempio nel caso delle 'esclusivamente umane' capacità di uso del linguaggio, "…ciò che intendiamo per "linguaggio" è qualunque cosa convalidi il parere che gli animali non umani non parlano". […] si potrebbe dire che gli archeologi del Paleolitico tendono ad un approccio al passato utilizzando una miscela di classificazione descrittiva (focalizzata sui 'fondamentali', come si è detto più sopra) e storica (genealogia, scala evolutiva), in cui da un certo punto in poi, tutti i discendenti storici sono supposti possedere tutte le autapomorfie ('i fondamentali') caratteristiche delle 'persone come noi'.

Per tenere ben distinti i gruppi 'dentro' e 'fuori', e ben ordinati i nostri mattoni teoretici, di norma basta riformulare le definizioni dei 'fondamentali' umani come la grandezza e l'organizzazione del cervello, la capacità di fabbricare strumenti e il linguaggio. In tutti questi casi, le autapomorfie, cioè le caratteristiche uniche ed essenziali che distinguono una specie da una sua più primitiva progenitrice, evidenziano ridefinizioni che hanno lo scopo di tenere l'uomo dentro e gli animali fuori. […] Ma c'è un'alternativa alla ridefinizione dei 'fondamentali': se necessario, persino i gruppi genealogici, i 'portatori' dei fondamentali, possono essere cambiati. L'esempio di questo fenomeno viene dalla vicenda dell'accettazione dell'arte del Paleolitico superiore, in cui il 'pacchetto' dei fondamentali definitori rimane uguale, mentre i 'possessori' storici di queste caratteristiche sono mutati in tal modo che quelli che oggi sono considerati 'moderni', sono in effetti gli 'antichi' di ieri.

Il mutamento nella concezione dell'arte paleolitica è giustamente utilizzato come paradigma della 'ridefinizione' dei portatori dell'umanità. Il passaggio dalla semplicità dell'"art ludique" [in francese nel testo] alla complessità dell'"art magique" avviene attorno alla fine del XIX secolo.

Nella seconda metà del XIX secolo, l'arte mobiliare [*statuine, incisioni su corna ed ossa, etc.*] era considerata l'espressione di uno stile 'arcaico', 'primitivo' di 'funzionamento cognitivo'. I primi interpreti dei piccoli oggetti figurativi del Paleolitico superiore come Edouard Piette e Gabriel De Mortillet, ipotizzarono che questi manufatti riproducessero meccanicamente la natura così come era percepita dai sensi. […] In effetti, allora i cacciatori-raccoglitori del Paleolitico superiore erano considerati quasi nello stesso modo in cui i cacciatori-raccoglitori neandertaliani del Paleolitico medio sono oggi considerati da molti autori. Si supponeva, per utilizzare un linguaggio scientifico odierno, che non fossero entrati ancora nell'area della 'modernità cognitiva e comportamentale', e che non fossero capaci di compiere le azioni complesse che vediamo [*presenti*] più tardi, quelle che presuppongono l'abilità di astrarre e di organizzarsi mentalmente.

Persino il gran numero di scheletri rinvenuti nella seconda metà del XIX secolo (Aurignac, Cro-Magnon, Solutré, le Grotte di Grimaldi, Předmostí, Brno) soltanto molto lentamente convinsero gran parte della comunità scientifica che nel Paleolitico superiore vi era più di quanto pensasse Gabriel De Mortillet. Per lui, l'arte mobiliare era decorazione, e "le incisioni e le sculture, nel loro insieme come anche nei dettagli, portano alla stessa conclusione, l'assenza completa di religiosità. Non sono altro che semplici motivi ornamentali fra i più elementari o riproduzioni più o meno riuscite di oggetti naturali".

Queste interpretazioni del Paleolitico superiore iniziarono a cambiare attorno alla fine del secolo XIX. Archeologi come Émile Cartailhac - che espresse una vera e propria meraviglia di fronte alle

sepolture e rimase colpito dal carattere rituale delle sepolture delle Grotte di Grimaldi[24] - Gustave Chauvet e Salomon Reinach iniziarono a sottolineare la notevole complessità delle sepolture e delle pitture parietali del Paleolitico superiore appena scoperte, che paragonarono a pratiche simili presenti fra i 'primitivi' contemporanei. [...] Pur se l'accettazione finale non implicava necessariamente che gli uomini del Paleolitico superiore e gli 'antenati contemporanei' fossero completamente moderni come gli Europei d'oggi, in quel momento giunsero ad essere considerati appartenenti al lato moderno del confine, mentre ominidi più antichi come i Neandertaliani erano relegati dall'altra parte dello 'steccato'.

Siamo convinti che questo sia stato un cambiamento importante, ma allo stesso tempo che non rappresenti 'la crisi del modo di pensare degli scienziati preistorici del XIX secolo', perché la loro struttura concettuale di base è sopravvissuta al cambiamento nell'interpretazione; la differenza era nel fatto che lo schema ora veniva applicato ai precursori dei Cro-Magnon, i Neandertaliani. Così il pacchetto dei 'fondamentali' rimase uguale, ma venne applicato ad un altro gruppo dell'albero genealogico. Le caratteristiche del confine tra umani 'moderni' e 'antichi' rimanevano intatte; cambiava soltanto il gruppo che si etichettava come 'moderno'.

4. Discussione

Un'attenzione persistente sui supposti 'fondamentali' dell'"umanità moderna' sembra essere il centro della questione. Ad ogni modo, una volta detto questo, come si può affrontare il problema? Sono possibili due risposte fondamentali a questa domanda: una pragmatica, che accetta l'esistenza dei ragionamenti in doppio standard, e una che li considera falsi e ridondanti.

Prammaticamente, si potrebbe dire che gli approcci in doppio standard hanno il vantaggio di provocare reazioni contro studi unilaterali del passato, e che alla fine il punto di vista più ragionevole probabilmente uscirà vincitore dalla disputa. Lo studio di Kolen delle strutture d'abitato paleolitiche fu effettivamente stimolato dal disagio scientifico nei confronti degli approcci teleologici delle più antiche testimonianze del Paleolitico, i quali interpretavano i dati paleolitici secondo una visione retrospettiva basata sulla comparsa degli umani moderni, senza tentare di studiare i vari periodi secondo le loro proprie caratteristiche. Nello stesso modo, la costruzione di confini tende a generare definizioni e concetti più precisi, per esempio nel caso di 'pianificazione', '*curation*'[25], ecc. Il doppio standard può in questo caso avere un'importante funzione euristica.

D'altronde, su un altro piano, i doppi standard sono rivelatori del carattere della nostra disciplina, con la sua tendenza alle dicotomie, ai 'fondamentali', ai confini, e alle discontinuità. La via per uscire da un'archeologia a doppio standard può essere quella di liberarsi da un approccio '*top-down*' che utilizza gli umani moderni come punto di partenza dell'analisi e di optare invece per un approccio di continuità che utilizzi il '*bottom-up*', osservando e documentando cosa facessero effettivamente gli ominidi del Paleolitico e come il loro comportamento è cambiato nel tempo, e non soltanto se potevano o meno fare ciò che facevano gli umani moderni.

Un approccio più 'storico' è indispensabile nell'archeologia del Paleolitico, una disciplina che tradizionalmente ha dimostrato solo un limitato interesse per gli sviluppi regionali e invece un'attenzione molto forte per i principi universali di adattamento e di mutamenti evolutivi. L'ultimo decennio, peraltro, ha visto un cambiamento rivolto alla documentazione delle diversità regionali e alla "polifonia" del Pleistocene.

Questo volume è una testimonianza di questo sviluppo, che in un certo senso è analogo agli sviluppi dell'antropologia culturale, per esempio il dibattito (ormai quasi esaurito) 'revisionista' negli studi sui cacciatori-raccoglitori. Contrariamente alla scuola evoluzionista-ambientale negli studi sui cacciatori-raccoglitori, i 'revisionisti' non erano tanto interessati alla formazione del comportamento umano, quanto a situare ogni gruppo di cacciatori-raccoglitori nella sua propria storia, in cui i vari livelli di contatto e di interrelazione con i popoli vicini per secoli o millenni hanno svolto un ruolo significativo. Al posto di un immobile e intatto 'essenziale' cacciatore-raccoglitore – che gli archeologi amavano proiettare nel passato - ora un approccio storico-particolaristico ha ottenuto un posto

[24] Serie di grotte nella zona dei Balzi Rossi, nel Comune di Ventimiglia, con reperti e sepolture del Paleolitico inferiore, medio e superiore.

[25] Intraducibile letteralmente: preparazione in funzione di una futura utilizzazione, con uso prolungato spesso seguito da modifiche ed aggiustamenti, e trasporto verso altre località.

importante negli studi sui cacciatori-raccoglitori. La critica di Eric Wolf[26] dell'atteggiamento degli antropologi nei confronti dei non-occidentali – 'popoli senza storia' – ha contribuito molto alla storicizzazione di questa disciplina.

In varia misura, gli archeologi sono sempre stati consapevoli di questi problemi. Alcune delle recenti proposte per una divisione più accurata del Paleolitico superiore in due o più fasi […] hanno radici probabilmente in linee di ragionamento analoghe. D'altronde, queste divisioni, di nuovo, corrono il rischio di creare in periodi con 'quelli che hanno' e periodi più antichi con 'quelli che non hanno'. Che il Rubicone sia il LGM o la transizione tra Paleolitico medio e superiore è irrilevante nel senso in cui si discute qui, finché queste divisioni corrono il rischio […] di nascondere più di quanto mettano in luce. La parola chiave quindi deve essere mutamento. […] Ciò che conta è la visione dell'archeologia come di una disciplina che cerca di registrare e spiegare gli sviluppi culturali in termini di evoluzione, piuttosto che in maniera tipologica. Per far questo, dobbiamo liberarci degli approcci a doppio standard e restare 'aperti' a sviluppi a mosaico e non-lineari, in poche parole alla 'storia'. E come i nostri colleghi storici, dobbiamo utilizzare le nostre vecchie e usurate periodizzazioni come modalità libere e flessibili per organizzare i nostri dati primari, non come le camicie di forza tipologiche in cui nel corso del tempo si sono trasformate.

[26] *L'Europa e i popoli senza storia*, Bologna, Il Mulino, 1990.

LA STORIA INSEGNATA, I PROBLEMI CHE INCONTRA IN NUMEROSI CONTESTI NAZIONALI E I MODI DI PENSARE E ARGOMENTARE CHE DOVREBBERO ESSERE RESI ACCESSIBILI AGLI STUDENTI

di Charles Heimberg
(IFMES, Ginevra), heimbergch@freesurf.ch
(traduzione di Silvia Guanci)

La storia insegnata si confronta un po' dappertutto con gli stessi problemi

I contributi giunti da ambiti differenti che la rivista *Le cartable de Clio* ha pubblicato in questi ultimi anni mostrano una serie di questioni e ostacoli che si ripetono da un contesto nazionale all'altro.

Una recente inchiesta (riportata in François Audigier, Nadine Fink, Philippe Haeberli, Raphaël Hammer et Charles Heimberg, *Des élèves du Cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement. Rapport sur une enquête effectuée en 2002-200,* disponibile sul sito www.unige.ch/fapse/didactsciensoc/recherches/htm), effettuata nelle scuole medie di Ginevra, ha mostrato una prima traccia di ciò che gli studenti potevano avere come immagine e aspettative nei confronti del loro corso di storia. Le loro percezioni sono molto differenziate, tuttavia possono essere messi in evidenza alcuni punti principali:

- Una piccola maggioranza di studenti stabilisce un rapporto intimo con la storia, al contrario dei loro compagni per i quali la storia resta un oggetto estraneo nel quale non proiettano mai la loro esperienza personale.
- Per una piccola maggioranza di studenti, la storia scolastica potrebbe essere una materia da costruire e non invece una materia già costituita, oggettiva, che dice la verità.
- Si distingue invece una maggioranza che associa la storia a delle nozioni piuttosto che ad una questione di comprensione.
- La storia è descritta come necessaria alla costruzione dell'identità personale da un gran numero di studenti, ma pochi di loro l'associano all'identità nazionale.
- Per quasi tutti gli studenti la conoscenza della storia serve ad arricchire la cultura generale, ma solo una minoranza di essi pensa che sia anche un modo per capire il mondo e agire in maniera critica.

In generale, vediamo dunque che una maggioranza di studenti sembra abbastanza aperta e potenzialmente interessata ad un rinnovamento dell'insegnamento della storia, anche se l'immagine di una storia scolastica centrata sulla sola costruzione di una cultura generale resta comunque preponderante.

Per quanto riguarda gli insegnanti, i lavori di Nicole Lautier (1997) hanno mostrato la predominanza di alcune abitudini didattiche importanti e significative. In particolare ne sottolineiamo tre:

- Il peso della diacronia logica per la quale la storia è rappresentata come una successione lineare di fatti, dimenticando l'importanza del caso e rischiando di cadere in una teleologia mal controllata.
- La mancanza di tempo a disposizione che porta a considerare più "efficace" un insegnamento tradizionale, cioè di tipo cattedratico e dialogato.
- La necessità che avrebbero gli studenti di avere sufficiente padronanza delle basi del sapere storico prima di poter distinguere i modi di pensare la storia e di costruire i contenuti storici.

Queste abitudini didattiche portano anche molti insegnanti di storia a evitare di affrontare "temi caldi", ciò che crea dibattito, ciò che può essere oggetto di discussioni scientifiche.

Se è importante sapere la posizione della maggioranza di insegnanti e studenti, non è di minor importanza riconoscere il fatto che la storia scolastica sia ancora sottomessa a pressioni politiche e sociali che rappresentano altri ostacoli contro il suo rinnovamento. Riportiamo qui alcuni esempi tratti da alcuni articoli pubblicati in *Le cartable de Clio* :

- In Argentina, gli interessi relativi alla costruzione di una identità nazionale si oppongono allo sviluppo di una storia insegnata che sia realmente orientata verso la nozione di comprensione della storia (Beatriz Aisenberg, *Le cartable de Clio*, 2002, pp.140-159).
- In Spagna, il governo (del periodo Aznar) ha istituito dei programmi di storia troppo pesanti sul piano della quantità dei contenuti reali da poter essere presi in considerazione. Questi programmi ignorano la storia recente e la storia degli altri popoli (Joan Pagès, *Le cartable de Clio*, 2003, pp.59-71).
- Nei Paesi Bassi, l'insegnamento tematico della storia è fondato sulla cronologia, ma la nozione di coscienza storica è stata messa in discussione nei mezzi di comunicazione da parte di coloro che sostengono una storia scolastica normativa e strettamente nazionale (Kaat Wils, *Le cartable de Clio*, 2003, pp.144-154).
- Infine in Marocco: la lezione di storia non è organizzata a partire dalle problematiche, la narrazione è più importante della spiegazione, il sapere trasmesso più importante del sapere costruito. Il pensiero storico dunque non viene mobilitato (Mostafa Hassani Idrissi, in corso di pubblicazione in *Le cartable de Clio* nel 2004).

Il modo in cui si parla dell'insegnamento della storia nei diversi contesti nazionali si concentra essenzialmente su quattro punti che sembrano fondamentali. Per l'insegnamento della storia, si tratta di sapere:

- Se le finalità della disciplina devono essere strettamente nazionali, o di patria, o si tratta al contrario di permettere, grazie ad un'azione su più livelli, di considerare le grandi trasformazioni della storia mondiale.
- Se lo studente può cominciare, dalla scuola elementare, ad esercitare una forma di pensiero storico appropriandosi poco a poco della funzione critica ed investigatrice della storia.
- Se i temi studiati permettono di mettere in evidenza questa funzione critica della storia prendendo in considerazione la storia di tutti, vincitori e vinti, uomini e donne, etc. approfondendo le società considerate.
- Se i contenuti della storia scolastica, e delle scienze umane, debbano essere mobilitati per evitare che l'educazione alla cittadinanza si riduca a delle pratiche prescrittive e moralizzatrici.

Rispondendo a queste domande, l'insegnante di storia è allora portato a situarsi tra due paradigmi disciplinari, il paradigma dell'insegnamento e il paradigma dell'apprendimento. Il primo privilegia una visione della storia estranea agli studenti e oggettiva, la trasmissione di un sapere costituito, una pedagogia fondata su risposte. Le sue finalità portano essenzialmente alla sola dimensione culturale. Il secondo privilegia una visione della storia che coinvolge gli studenti e intersoggettiva, fondata su interazioni. Fa costruire un sapere aperto e privilegia una pedagogia fondata su domande. Le sue finalità portano sia ad una dimensione culturale che ad una dimensione civica, cittadina e critica. Ora, è proprio questa dimensione "costruita" della storia, e questa funzione critica, che dobbiamo sviluppare per aiutare gli studenti ad uscire dal senso comune.

I modi di pensare e argomentare la storia insegnata

L'origine etimologica della parola «storia» si colloca tra narrazione e investigazione. Ma in una scuola democratica è importante che la storia insegnata assuma tutta la sua dimensione di educazione alla cittadinanza, si presenti in modo corretto come una pratica di inchiesta e si sforzi di contribuire così alla costruzione di un senso critico.

> «per tutta la mia vita sono stato affascinato da una categoria professionale assolutamente vicina alla mia, dotata di una vocazione cui la sincerità è così trasparente, di un entusiasmo così comprensibile e di cui, nientemeno, gli scopi ultimi sono profondamente misteriosi: si tratta di quegli uomini che si interessano ai fatti storici senza tuttavia interessarsi alla storia. […]
>
> Così' [ci viene fornita] una introduzione alla comprensione della mentalità degli antiquari. […] L'interpretazione degli oggetti isolati era il loro esercizio preferito. Avevano una capacità di apprezzare dei fatti senza alcun legame tra di loro che non sembra rivelare una ricerca seria.» (Momigliano, 1992, pp.61 e 65)

Per sviluppare una storia investigatrice, e non una storia di antiquari, bisogna mettere bene in evidenza, e quindi far costruire, i modi di pensare e argomentare la storia (Heimberg, 2002), ossia tutto ciò che dona una sua specificità allo sguardo critico sul mondo che propone questa scienza umana. E' perciò molto importante il fatto che la storia è fortemente segnata dal suo senso comune: in effetti, nella società, chi non ha la sua personale concezione della storia e della maniera in cui dovrebbe essere insegnata?

Come ricostruzione di storia investigatrice, la storia scolastica non può essere concepita solamente a partire da una successione di dati reali ordinati cronologicamente. Deve anche organizzarsi attorno a dei modelli di pensiero storico, a partire da sequenze pedagogiche che associno dei dati reali ad uno di questi modelli di pensiero.

L'argomentazione in storia, se si tratta di storia investigatrice, smuove pertanto i modi di pensare della disciplina. Permette di rendere conto a se stessi e agli altri, ma anche di dibattere, di questa dimensione specifica, di questo apporto particolare che dà uno sguardo storico sul mondo.

I termini non sono fissi e la designazione di questa specificità storica si rivela molto diversa nella letteratura didattica, ancora balbuziente, anche se si tratta globalmente di concetti relativamente vicini o paragonabili fra di loro. Per esempio il canadese Robert Martineau (1999) richiama la costruzione scolastica di un vero pensiero storico. Nel suo testo pubblicato nell'ambito del Consiglio d'Europa, Bernard Eric Jensen (2000) evoca dal canto suo, la nozione di coscienza storica constatando che entra molto difficilmente negli obiettivi e nelle pratiche reali dei sistemi di insegnamento, tutti più o meno inclini a privilegiare una narrazione lineare e scarna degli avvenimenti del passato. Pierre-Philippe Bugnard (*Le cartable de Clio*, n°1, 2001, pp.10-14) rivendica da parte sua la pertinenza di una concettualizzazione della storia insegnata. Nicole Lautier (1997) distingue un rapporto interno (caldo) e un rapporto esterno (freddo) che gli studenti e gli insegnati avrebbero con la storia. Nicole Tutiaux-Guillon (1998) propone ancora tre attività storiche (il mettere in relazione, l'interpretazione, la generalizzazione) come altrettanti modi di sfuggire al senso comune. Infine in Italia Ivo Mattozzi (per esempio in Perillo, 2002) raccomanda la costruzione da parte degli studenti di una vera coscienza temporale. Dal canto loro, le *Tesi sulla didattica della storia* dell'Associazione Clio '92, sostengono a ragione che la cultura storica non è fatta solo di conoscenze reali, ma anche di presa di coscienza del modo in cui sono prodotte e della capacità di utilizzare delle operazioni cognitive per mettere il presente in prospettiva ed entrare in una fase di argomentazione.

La storia studia in particolare come gli uomini e le donne delle società del passato hanno vissuto collettivamente, hanno gestito i loro conflitti e la differenze dei loro punti di vista e dei loro interessi, come hanno risposto alle molteplici domande fondamentali che si sono sempre posti (sul rapporto con la natura, il senso della vita e della morte, la trasmissione delle conoscenze e delle eredità, etc.). Fornisce inoltre senso, densità e consistenza al tempo, ossia ai fatti e alle realtà sia del passato che del presente.

Nel prendere in considerazione la dimensione temporale (Prost, 1996,2000), la storia :

- Interroga le società antiche attraverso narrazioni (diacronia) e quadri (sincronia), considerandole su una varietà di livelli, nel tempo come nello spazio;
- Interroga il cambiamento attraverso comparazioni e relazioni in cui l'analisi retrospettiva (ricerca delle cause) è più difficile, ma più feconda, di quella delle successioni (ricerca delle conseguenze);
- Interroga il suo rapporto con il presente e con la cittadinanza, ossia gli usi pubblici della storia (*Diogène*, 1994), così come la storia di ulteriori tracce (storia della storia).

Tuttavia, prima di parlare in storia di questi diversi modelli di pensiero e processi di argomentazione, è bene affrontare innanzitutto due questioni relative al tema della riflessione storica:

- Su quale documentazione, che tipo di risorse, si fondano gli elementi fattuali in questione? Di quali categorie sociali, di quale parte dell'umanità, di quali punti di vista ci parlano?
- In quale prospettiva d'identità la tematica è stata posta? Quale cultura comune si tratta di far costruire? Si tratta di una storia mondiale? Di una storia europocentrica? Di una storia interculturale (Brusa et al., 2002)? O della storia di una identità particolare?

La storia investigatrice permette di sviluppare una descrizione densa dei fatti del passato moltiplicando gli obiettivi dell'osservazione. Implica il fatto di prendere in considerazione gli usi pubblici di cui essa è oggetto. Premette di costruire una temporalità critica, ossia un rapporto tra il passato come campo di esperienza, il presente come tempo dell'iniziativa e il futuro come orizzonte dell'attesa (Koselleck, 1990 e Ricoeur, 2000, p. 497 per quanto riguarda il presente come tempo dell'iniziativa). Da questo punto di vista, essa ci porta a tenere conto del "presente del passato", nel senso che tutti gli attori di tutte le situazioni storiche si sono trovati nel proprio tempo dell'iniziativa, che hanno così dovuto fare delle scelte malgrado l'incertezza di ciò che stavano facendo, in funzione del proprio orizzonte di attesa.

La necessità di una storia investigatrice riguarda sia la ricerca storica stessa che l'insegnamento della disciplina. Questa maniera di concepire la storia permette così di costruire un senso e porsi in modo critico, tenendo conto della complessità del mondo, di fronte ai problemi della società.

«In una parola, ha scritto il grande storico Marc Bloch, non esiste verosimilmente miglior definizione della storia che questa: la storia è la scienza di un cambiamento e, a ben vedere, una scienza delle differenze». Pensare la storia vuol dire effettivamente stabilire dei legami e dei contrasti tra le società umane, tra diverse società più o meno lontane da noi, ma anche e soprattutto, in rapporto con il presente. E' dunque possibile, dopo aver fatto alcuni raggruppamenti, considerare i modi di pensare la storia attorno a tre attività principali e ciò che esse permettono di prendere in considerazione:

- Paragonare (constatare analogie e differenze):il *passato che illumina il presente* ;

  il *passato come fattore di interesse e decentralizzazione*.
- Periodizzare (stabilire delle successioni, delle rotture, delle continuità) :

  la *complessità dei tempi e le loro durate*.
- Distinguere (la storia e i suoi usi sociali e culturali) :

  le *interazioni tra la memoria e la storia* ;

Prendiamo qui due esempi che riguardano rispettivamente la descrizione densa di una situazione storica e la memoria come uso pubblico della storia.

La descrizione densa , per narrazione e quadri:

- Gli scioperi del 1936 e le loro cause (Prost, 2002) possono essere interpretate secondo tre scale temporali: il tempo breve dell'entusiasmo liberatore del Fronte popolare, il tempo medio degli effetti sociali della crisi economica degli anni trenta, il tempo un po' più lungo della sofferenza sociale legata alla razionalizzazione moderna della produzione;

- Per lo sciopero generale del 1918 in Svizzera, possiamo porre un po' di complessità nella spiegazione causale sottolineando diversi livelli spaziali: dal punto di vista nazionale, evocheremo la miseria sociale dovuta alla mobilità e alla perdita di potere d'acquisto della popolazione operaia; dal punto di vista europeo, sottolineeremo il ruolo dell'armistizio che mette fine alla guerra, il primo anniversario della rivoluzione bolscevica, gli effetti della influenza "spagnola"; etc.
- Una sequenza pedagogica sul massacro di Hautefaye (1870) e la complessità dei tempi e delle durate permette di mettere in evidenza la coesistenza di universi mentali relativi a tempi differenti, la non contemporaneità del contemporaneo a partire dalla meraviglia dei massacratori di fronte alle pene che vengono loro inflitte: da un lato vince la fedeltà comunitaria all'imperatore, ma dall'altro è il rispetto moderno della vita individuale che prevale (Heimberg, 2002).

La memoria come uso pubblico della storia:

- Quattro contrasti tra i doveri di storia e di memoria sono proposti da Antoine Prost (2000): la memoria si fonda su fatti precisi e definiti, il dovere della memoria sembra cancellare l'oblio, la domanda di memoria è fortemente affettiva, corrisponde ad una visione particolare in una prospettiva identitaria; c'è tuttavia anche una interazione necessaria tra storia e memoria, non si tratta di stigmatizzare la memoria per valorizzare la storia: di qui l'idea dell'utilità di un vero lavoro di memoria, la pertinenza di tendere sempre a rimettere la storia nella memoria, la necessità di una storia di secondo grado (Nora, 2002);
- Il mito fondatore della Svizzera e l'invenzione recente (1981) del primo Agosto come festa nazionale portano a chiedersi cosa fa la storia scolastica del carattere mitico di Guglielmo Tell, della scelta recente del patto del 1291 come simbolo fondatore della Svizzera moderna, così come della critica delle pratiche commemorative.
- Una sequenza pedagogica sui ribelli del 1917 e la memoria della Grande Guerra permette di intraprendere un lavoro di decentralizzazione (immerso nella brutalizzazione estrema della società nel corso di questa guerra totale) e una valutazione della pluralità dei punti di vista possibili, ivi compreso quello dei fucilatori e degli antichi combattenti (*Le cartable de Clio*, 2001, pp.123-143).

Questi due esempi di sequenze pedagogiche possono essere presi in considerazione:

- In termini di constatazioni relative al tema reale da una parte, al modo di pensare storico utilizzato dall'altra, in modo tale che potrebbero essere formulati dagli studenti come attività proposte per la sequenza (*Le cartable de Clio*, 2001, pp.113-122 ; Heimberg, 2002) ;
- In termini di argomentazione, appoggiandosi su l'uno o l'altro dei modi di pensare la storia, secondo una procedura che potrebbe per esempio vedere succedersi una presa di conoscenza della narrazione dei fatti in questione, una riformulazione di questi fatti come li possiamo comprendere oggi, poi un distacco finale da questa comprensione consistente a prendere bene in considerazione il loro contesto storico.

L'argomentazione in storia, fondata sulla mobilitazione dei modi di pensare della disciplina, è dunque una riflessione che permette di dare senso e consistenza temporale a dei fatti di società sia del passato che del presente. E' segnata, a partire da una densa descrizione, dall'attenzione a ciò che cambia, dalle relazioni e dalla critica degli usi pubblici della storia.

La storia a scuola potrebbe essere sviluppata prevedendo l'insegnamento-apprendimento della storia e la sua programmazione attorno a tre principi organizzatori:

- Il fatto di associare per ogni sequenza pedagogica un tema reale ad un modo di pensare la storia.
- Il prendere in considerazione tutti i gradi, nel tempo e nello spazio, collegando la dimensione locale alla dimensione mondiale tenendo conto del passato recente.

- Mettere in evidenza la diversità degli approcci storici in modo da suscitare un vero dibattito scientifico argomentato in classe.

Lo storico Adriano Prosperi ha sottolineato recentemente (in *La Repubblica* del 17 maggio 2004) che la storia critica è minacciata nelle scuole italiane. Ha denunciato giustamente un tentativo di cancellazione della memoria. C'è in effetti un'enorme posta democratica in gioco dietro il fatto di difendere il diritto di tutti gli studenti a poter entrare veramente nei modi di pensare la storia investigatrice. E io non credo che questo gioco conosca frontiere.

Riferimenti bibliografici

- Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou le métier d'historien*, Paris, Armand Colin, 1993 (éd. or. 1949);
- Antonio Brusa, Anna Brusa et Marco Cecalupo, *La terra abitata dagli uomini*, Irrsae Puglia, Bari, Progedit, 2000;
- *Le cartable de Clio*, revue sur les didactiques de l'histoire, Lausanne, LEP, n°1, 2001 à n°3, 2003 ; n°4, 2004 à paraître;
- *Diogène*, « La responsabilité sociale de l'historien », n°168, Paris, octobre-décembre 1994 ;
- Charles Heimberg, *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2002;
- Charles Heimberg, « Pour une histoire enseignée renouvelée : un nouveau curriculum dans l'école moyenne genevoise », présentation à Aoste en septembre 2002, manuscrit à paraître ;
- Bernard Eric Jensen, « L'histoire à l'école et dans la société en général : propos sur l'historicité de l'enseignement de cette discipline », in *Détournements de l'histoire*, Actes du symposium d'Oslo de juin 1999, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2000, pp.89-104 ;
- Reinhart Koselleck, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Éditions de l'ÉHÉSS, 1990 ;
- Nicole Lautier, *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris, Armand Colin, 1997 ;
- Nicole Lautier, *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1997 ;
- Robert Martineau, *L'histoire à l'école. Matière à penser...*, Paris-Montréal, L'Harmattan, 1999 ;
- Arnaldo Momigliano, *Les fondations du savoir historique*, Paris, Les Belles Lettres, 1992 (éd. or. 1990) ;
- Henri Moniot, *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1992 ;
- Pierre Nora, « Pour une histoire au second degré », *Le Débat*, n°122, Paris, Gallimard, novembre-décembre 2002, pp.24-31 (voir aussi une réponse de Paul Ricoeur, pp.51-56) ;
- Ernesto Perillo (a cura di), *La storia. Istruzioni per l'uso. Materiali per la formazione di competenze temporali degli studenti*, avec une introduction d'Ivo Mattozzi, collana IRRE Veneto, Napoli, Tecnodid editrice, 2002 ;
- *Perspectives documentaires en éducation*, « 15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie », n°53, Paris, INRP, 2001 ;
- Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil (points-Histoire), 1996;
- Antoine Prost, « Histoire, vérités, méthodes. Des structures argumentatives de l'histoire », *Le Débat*, n°92, Paris, Gallimard, novembre-décembre 1996, pp.127-140 ;
- Antoine Prost, « Comment l'histoire fait-elle l'historien ? », *Vingtième Siècle*, n°65, Paris, Presses de Science Po, janvier-mars 2000, pp.3-12;
- Antoine Prost, « Argumentation historique et argumentation judiciaire », in *Enquête. L'argumentation, preuve et persuasion*, Paris, Éditions de l'ÉHÉSS, 2002, pp.29-47;
- Antoine Prost, " Les grèves de mai-juin 1936 revisitées ", *Le Mouvement social*, n°200, Paris, L'Atelier, juillet-septembre 2002, pp.33-54 ;
- Paul Ricœur, *Temps et récit*, tome III, *Le temps raconté*, Paris, Seuil, 1985 ;
- Paul Ricœur, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris, Seuil, 2000 ;
- *Tesi sulla didattica della storia*, Bologna, Associazione Clio 92, 2003 ;
- Nicole Tutiaux-Guillon, « En quoi une analyse didactique des enseignements et des apprentissages peut-elle aider à faire face aux problèmes scolaires ? », in *Les révolutions industrielles. Enjeux scientifiques et enjeux d'apprentissage*, sous la direction de Michel Pierrot et Maurice Bedoin, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1998, pp.29-40.

FAR VEDERE LA STORIA

di Ivo Mattozzi

«*Noi abbiamo immagini sulle carte geografiche, sulle cartoline postali, sui francobolli e su molte altre cose, sulle monete ad esempio; l'uso delle immagini può essere studiato in maniere molto differenti e volendo si può denominare questa intera area di studi 'iconologia'*»
E. H. Gombrich, da un'intervista alla RAI Educational

Premessa

Nelle scuole primarie e secondarie da me frequentate a Pescara ho studiato storia e storia dell'arte senza che nessun insegnante mi facesse correlare le cose studiate ai materiali visivi presenti nel territorio abruzzese: la storia romana si risolveva nella serie di guerre senza che io fossi guidato alla esplorazione di musei e siti archeologici per scoprire i caratteri della civiltà e i contesti nei quali gli eventi si verificarono, la storia medievale si svolgeva senza la visione di monasteri e chiese romaniche o di castelli e centri urbani medievali, il Rinascimento e la storia moderna non aveva il conforto di nessuna immagine dei paesaggi e delle opere d'arte espresse dalla civiltà del periodo ecc. Nella manualistica trovavo ritratti di personaggi (quelli risorgimentali mi sono rimasti impressi stereotipati) e fotografie di opere d'arte su cui l'insegnante non si prendeva la briga di guidarmi a nessun esercizio di analisi: in un'ora settimanale doveva correre per svolgere l'intero volume del manuale e ottimizzava il tempo con i discorsi. I miei insegnanti hanno congiurato a rendermi "cieco" di fronte alle testimonianze visive. Ho dovuto da solo e dopo gli studi universitari scoprire da me che la storia è "visibile" nei territori che percorriamo e nelle immagini che i mezzi di comunicazioni ci mettono sotto gli occhi. È possibile che gli studenti di oggi ricevano una formazione storica e storico-artistica impregnata di materiali visivi? A questa domanda dovremmo dare risposta con le riflessioni sul programmatico e impegnativo "far vedere la storia".

Prima di tutto il visivo

> «Prendete ad es. la vostra immagine generale della civiltà egizia; la vedrete formata quasi per intero da rappresentazioni dell'arte egizia. E il gotico non domina forse per tanta parte l'immagine storica del medioevo? Oppure capovolgete la domanda e chiedetevi quale rappresentazione del XIII secolo ha qualcuno che abbia letto tutti i regesti papali e non conosca il *Dies irae*».

Sono parole che scrisse lo storico olandese Huizinga in un articolo del 1905, *L'elemento estetico delle rappresentazioni storiche* (Huizinga, p. 26).

E rafforzò subito dopo la sua idea sostenendo che prima di tutto viene l'immagine, e attraverso l'immagine riusciamo a vedere il passato «con una visione più netta, più versatile e più intensa, cioè in *maniera più pienamente storica*». (Haskell, p. 412 ; Huizinga, p. 28)Huizinga è lo storico che prima e più di altri all'inizio del secolo in un'opera affascinante, *L'autunno del Medioevo*, cercò di legittimare le fonti visive come strumenti di informazione per ricostruire e interpretare con originalità la civiltà del tardo medioevo nei paesi borgognoni e poi continuò a pensare la storia in rapporto con le immagini. Mi pare che le sue possano essere le parole introduttive sia per mettere la nostra impresa didattica nel filo della storia del rapporto tra immagini e produzione di conoscenze del passato sia per metterla sotto il segno di un grande punto di riferimento storiografico e metodologico.

Ma se vogliamo comprendere come il visivo possa essere utile nella formazione storica possiamo ancorare il ragionamento ad un esempio recente e nostrano.

Alessandro Barbero e Chiara Frugoni sono storici che hanno sfruttato le immagini in modo intensivo nella rappresentazione del passato che tematizzano e le usano nell'insegnamento. In un

libro di alta divulgazione hanno usato le immagini come fonti e come supporto per la comprensione del testo:

> «… Anche gli uomini del Medioevo lo erano (circondati da immagini): i loro occhi si posavano su sculture, affreschi, mosaici, miniature, nelle chiese, nei palazzi, nei manoscritti. … Allo storico di oggi molte informazioni riguardanti la società, il modo di combattere, lo stato di salute, la religiosità, gli atteggiamenti mentali, sono fornite dal repertorio iconografico. Questo libro privilegia le immagini, largamente commentate, attribuendo loro lo statuto di fonte. Perciò il nostro vuole essere un discorso di parole e di figure interpretate, che nasce dalla comune esperienza dell'insegnamento della storia medievale, nel quale diamo grande spazio alla fonte scritta e figurata»
> (A. Barbero e C. Frugoni, p. 7).

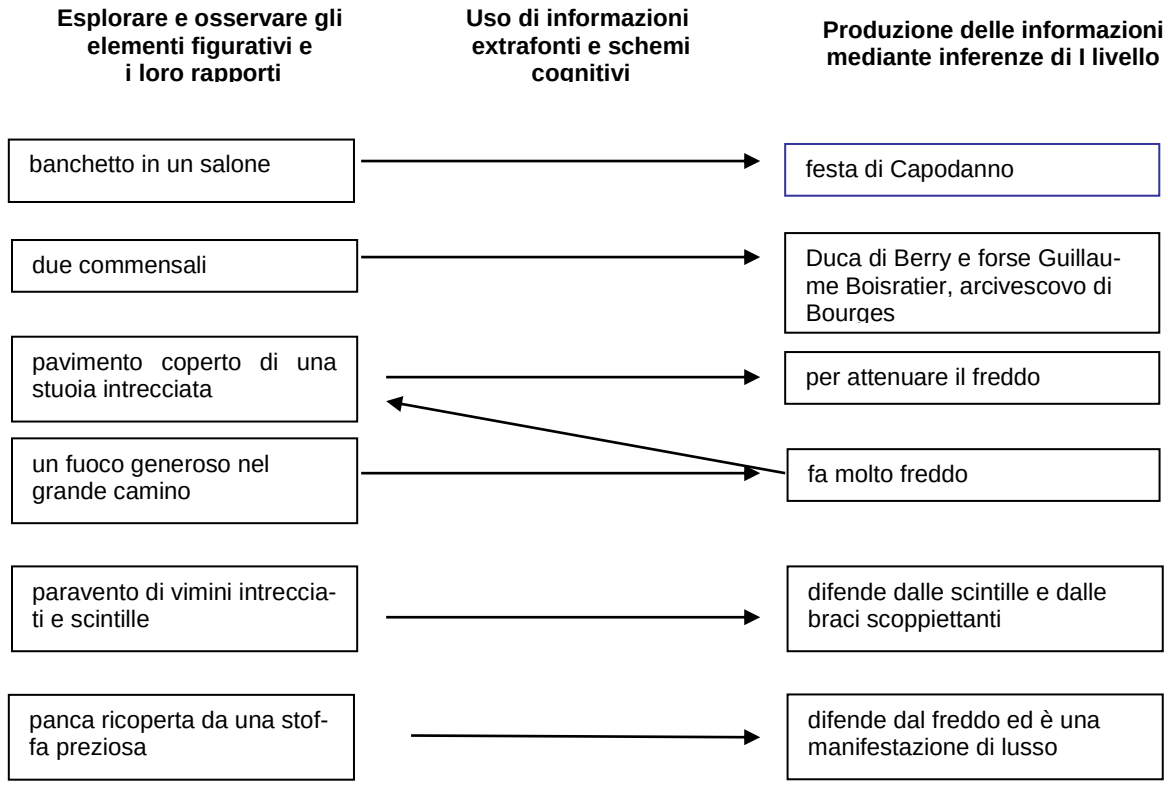
Il libro offre numerosissimi esempi di costruzione della conoscenza mediante la connessione tra il discorsivo e il visivo. Io ne prendo uno che mi servirà a dare un riferimento concreto al ragionamento seguente.

Essi pubblicano la riproduzione di una miniatura del libro d'ore del duca Jean di Berry (1340-1416) e la descrivono mettendo in evidenza gli elementi significativi ai fini della costruzione di un concetto.

> «… mostra il principe a tavola durante uno sfarzoso banchetto nel salone della residenza di Giac. Dal gelo dell'inverno ci si ripara coprendo il pavimento di una fitta stuoia intrecciata e con un fuoco generoso nel grande camino alle spalle del duca, che un paravento di vimini intrecciati difende dalle scintille e dalle braci scoppiettanti. Il duca siede sulla panca ricoperta da una stoffa preziosa che scende a ricoprire anche il suppedaneo, un'ulteriore precauzione per non soffrire troppo per la basa temperatura. Il lungo abito foderato di pelliccia e il berretto di pelo del duca confermano al tempo stesso un lusso ostentato e la necessità di riprarsi dal freddo, allo stesso modo della splendida tappezzeria murale con coloratissimi episodi della guerra di Troia che deve trattenere gli spifferi e l'umidità dei muri.
>
> Unico commensale è un alto prelato, forse Guillaume Boisratier, arcivescovo di Bourges, ma le parole dorate «*Approche*, *approche*», fluttuanti nell'aria, invitano ad avvicinarsi e a rendere omaggio al principe, sicuri della sua disponibilità a ricevere gli auguri di Capodanno. In tavola vasellame d'oro e di peltro, piramidi di animali arrosto tagliati a pezzi dagli addetti a questo servizio, mentre il vino, che una serie di vasi e bottiglie d'oro su un tavolo a parte ci dicono preparato in abbondanza, è distribuito in coppe d'oro da coppieri premurosi. Sulla tavola scorrazzano i cagnolini del duca e a terra un bianco levriero è nutrito da un inserviente che brandisce un cosciotto. Tutti, invitati e addetti al servizio di mensa, indossano abiti splendidamente diversi, colorati, a fiori, con decorazioni d'oro, mantelli frangiati e foderati di pelo. È evidente, per gli speroni, le grandi borse, le cinture elaborate e l'abbigliamento in generale, che chi serve appartiene al seguito del principe e ne condivide lo stile di vita, formalizzato in cerimonie quali per l'appunto i banchetti dove domina l'ostentazione di uno sciupio vistoso.» (p. 320)

Come vedete, gli storici hanno esplorato ed osservato la miniatura, si sono serviti delle loro conoscenze extrafonti e dei loro schemi cognitivi per riconoscere gli oggetti e le persone rappresentate. Hanno realizzato una descrizione discorsiva per guidare il lettore a osservare e riconoscere gli elementi figurativi e i loro rapporti e a dare significato agli uni e agli altri. Se noi lettori ci affidamo a loro, riusciamo a vedere le cose come essi le hanno viste e assumiamo gli stessi significati: crediamo che l'oggetto della rappresentazione sia un banchetto di un principe, che il principe sia il duca di Berry, che il suo commensale sia un prelato, che gli speroni, le grandi borse, le cinture elaborate caratterizzino i cavalieri serventi ecc. ecc. Le operazioni di uso dell'immagine possiamo schematizzarle come nello schema 1 che tiene conto solo dei primi elementi ambientali e di cultura materiale.

Schema 1. La procedura di esplorazione, osservazione dell'immagine e produzione di informazioni

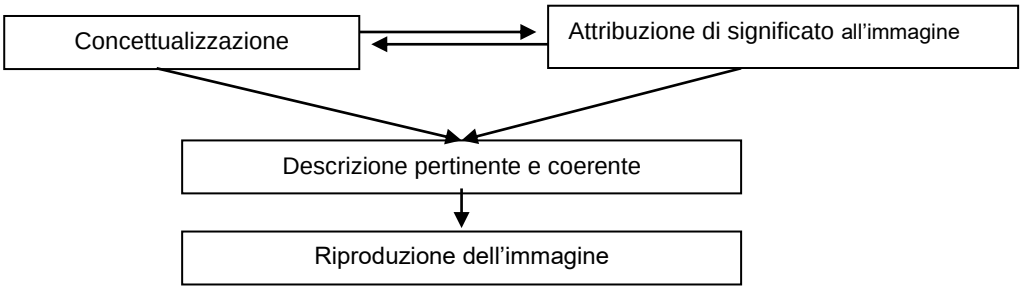


Fin qui sembra tutto scontato nel rapporto comunicativo tra immagine e descrizione e la descrizione potrebbe apparire una semplice trasposizione del visivo in discorsivo. Ma la funzione comunicativa dell'immagine diventa molto più interessante poiché essa viene offerta in relazione con lo sviluppo del concetto di "corte" che precede la descrizione.

> «.... potenza dello Stato, il principe offre al popolo lo spettacolo sontuoso della propria autorità e, al tempo stesso, costruisce intorno a sé un microcosmo capace di rappresentare, come sulla scena di un teatro, l'organizzazione ideale della società: ordinata, gerarchica, armoniosa, come l'universo tolemaico in cui i pianeti ruotano attorno alla Terra producendo la musica delle sfere. Ogni gesto compiuto dal principe è solennizzato, potremmo dire anzi sacralizzato, per ribadire la sua centralità; e tutti coloro che gli stanno intorno risplendono di luce riflessa.» (p. 320)

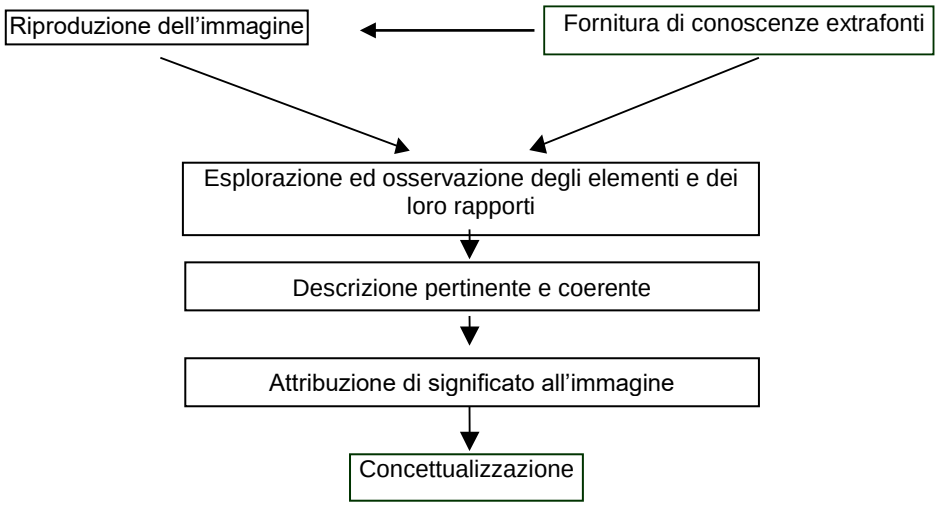
A che cosa serve, dunque, l'immagine? Potrebbe servire a comprendere aspetti della cultura materiale della nobiltà nel '400. Ed invece, con pertinenza al tema del capitolo, all'immagine viene affidato il compito di dare una base di dati concreta alla concettualizzazione che i due studiosi hanno costruito nel blocco testuale precedente. Mediante un'inferenza di secondo livello – che mette a frutto le informazioni basate sull'osservazione e sull'inferenze primarie e sui rapporti tra i diversi elementi - l'immagine del banchetto del duca di Berry viene offerta come una rappresentazione che rende comprensibile come funzionava la corte nei primi tempi della sua costituzione. Tale inferenza è posposta al testo che concettualizza la corte e ne deriva. Barbero e Frugoni "fanno vedere la storia" dopo che l'hanno elaborata. È una procedura normale nel loro testo che possiamo schematizzare nello schema 2.

Schema 2. La procedura di uso dell'immagine in un testo storiografico



In tale procedura continua ad essere preminente la parola e il visivo diventa un supporto "secondario", di rincalzo del concetto. Nell'insegnamento potremmo assumere una procedura diversa. Partire dalla esplorazione e osservazione dell'immagine e arrivare solo in ultima istanza e solo dopo la comprensione dell'immagine a costruire il concetto secondo lo schema 3.

Schema 3. Trasposizione didattica dell'uso dell'immagine



Con tale rovesciamento noi realizziamo la trasposizione didattica del procedimento degli esperti e promoviamo un processo di insegnamento in cui l'immagine è il motore della comprensione con un quadruplice risultato:

1. alleniamo gli allievi all'analisi dell'immagine;
2. li rendiamo abili a fare inferenze;
3. li avviamo alla competenza di attribuire significato all'intera immagine oltre che ai singoli elementi che la compongono;
4. gli rendiamo più facile comprendere che cosa si debba intendere per "corte principesca in età tardo medievale in Europa".

Pensiamo di fornire ai ragazzi un repertorio di immagini di corti rinascimentali e poi via via più recenti e pertinenti a principi di diversi stati grandi e piccoli.

Le immagini renderebbero possibile costruire una visione di lunga durata e comprendere una definizione astratta di "corte" che potrebbe essere data da un testo di storia destinata a studenti:

> «In età moderna la corte è lo sviluppo di quello specifico spazio informale rappresentato già nei regni tardo medievali, da coloro che amministravano la casa regia, che

> curavano cioè insieme al patrimonio del re tutte le funzioni relative al servizio dovuto alla famiglia reale, e dai titolari delle maggiori cariche dello stato. Non a caso in molti regni europei l'ammissione in questo spazio assumeva la forma della familiarità con il sovrano: una familiarità che già alla fine del medioevo ebbe i connotati del privilegio. L'antico ambito del servizio domestico si era gradualmente trasformato in un sistema di cariche e di dignità, definite con precisione via via maggiore, che costituiva non solo il cuore del governo dello stato e il più importante luogo informale di elaborazione della decisione politica, ma anche un inedito e specifico spazio sociale pubblico. Uno spazio del potere innanzi tutto, ma non solo: le corti furono spesso centri culturali, a volte di grande rilievo (nel Rinascimento ad esempio) quasi sempre i luoghi di elaborazione di mode, modelli di gusto, stereotipi destinati a prevalere nella società intera, o almeno all'interno del mondo della preminenza sociale. […]»
>
> (AAVV, *Storia moderna,* Manuali Donzelli, Roma 1998, p. 651)

E potremmo ottenere un altro effetto: la padronanza dei procedimenti di interpretazioni di immagini che potrebbe essere messa al servizio della lettura di altre immagini allo scopo di comprendere altri aspetti e fenomeni storici.

C'è un'ultima considerazione da fare. Gli storici possono lavorare sulle pitture o miniature originali, ma quando le usano in funzione della costruzione delle conoscenze storiche del lettore si contentano di riprodurle tipograficamente e appoggiano sulle immagini di beni culturali il discorso di ricostruzione e di interpretazione. È la condizione normale della comunicazione in tutta letteratura storica e storico-artistica. Il lettore ha la possibilità di comprendere e controllare le elaborazioni interpretative facendo la spola tra testo discorsivo e immagini riprodotte. Solo nel caso che il lettore volesse verificare la validità delle letture e delle interpretazioni dello storico o volesse mettere alla prova ipotesi interpretative difformi avrebbe il dovere di andare a controllare sugli originali delle opere da interpretare. Ma se si limita ad essere lettore ed apprendista di un procedimento e di una modalità interpretativa, può recepire dall'attenzione al rapporto tra testi discorsivi e immagini il modo in cui si può esplorare, osservare, analizzare, descrivere l'immagine e l'opera d'arte. In altre parole il suo apprendistato si avvia sul rapporto tra testi discorsivi e figurativi.

Credo che l'esempio possa dare forza anche al ragionamento sull'opportunità di assumere la prospettiva del "far vedere la storia".

Dove e con che cosa "far vedere la storia"?

Huizinga nel «capitolo dedicato a *L'immagine della morte*, che è senz'altro il capitolo più dichiaratamente visivo del libro (*L'autunno del Medioevo)* … si affida in misura significativa alle testimonianze fornite da monumenti, quali ad es. il cimitero degli innocenti a Parigi, oltre che da sculture tombali, affreschi e xilografie, allo scopo di dimostrare che i macabri sentimenti ispirati dalla morte erano "terrestri ed egoistici" indifferenti alla pietà e alla rassegnazione, al desiderio o alla consolazione. (Haskell, p. 419)

Dunque, Huizinga "vedeva" la storia in una varietà di opere artistiche e noi possiamo convenire che le opere d'arte e i musei e le gallerie che le raccolgono, i siti archeologici e i reperti archeologici di qualunque epoca, i monumenti sparsi sul territorio e i complessi architettonici, il paesaggio plasmato dalle opere umane, le fotografie e i film sono gli strumenti o i luoghi grazie ai quali è possibile "far vedere la storia". Ma a questo complesso scontato dobbiamo aggiungere tutte le immagini non artistiche che i gruppi umani e gli individui hanno prodotto nel passato (disegni tecnici, scientifici, di attrezzi, di abbigliamenti, mappe, piante, carte…). E tutte le riproduzioni tipografiche e multimediali delle rappresentazioni originali e, infine, tutte le illustrazioni e le opere plastiche (ad esempio, i plastici di architetture o di complessi urbani) con le quali si tenta di dare una visione di situazioni, aspetti, processi del passato (carte geostoriche di contemporaneità e diacroniche, diagrammi…). Insomma, tutto ciò che consente di produrre informazioni, idee, rappresentazioni sul passato con un apporto non primario dei testi discorsivi.

Sono i libri degli storici a offrirci un repertorio molto ampio delle potenzialità del visivo in funzione della costruzione delle conoscenze e in altri paesi il rapporto tra conoscenza storica e visivo ha fatto istituire laboratori per la elaborazione di immagini apposite.

Nel progetto "far vedere la storia" noi mettiamo a frutto una doppia passione dell'Associazione "CLIO '92":

1. quella della formazione storica e dell'uso dei beni culturali in funzione della ricerca storico-didattica;
2. quella dell'uso dei beni culturali in funzione della formazione storico-artistica, storico-scientifica ecc.

Noi abbiamo perorato più volte la causa della ricerca storico-didattica mediante l'uso di beni culturali disponibili sul territorio, abbiamo prodotto molti materiali didattici per l'uso di collezioni museali e ad Arcevia abbiamo ogni anno cercato di individuare dei beni culturali architettonici, paesaggistici, museali, pittorici, archeologici ecc. per proporre modi di uso didattico e per far fare esercitazioni di laboratorio. Andare al sito di Suasa e poi lavorare sulle immagini degli scavi e su quelle delle ipotesi ricostruttive implicava già un "vedere la storia". Andare al museo archeologico o a quello della civiltà contadina era già un vedere gli oggetti che rimandano e rappresentano una cultura materiale d'altri tempi. Bastino questi richiami per far capire che la proposta attuale è un'estensione e un'intensificazione delle proposte tradizionali della Scuola Estiva.

Ora si tratta di mettere a frutto tutto il campo delle risorse visive al fine di promuovere la costruzione di conoscenze storiche meglio fondate e più interessanti: non solo i beni culturali originali ma anche le loro immagini e le immagini che rappresentano elaborazioni iconiche della conoscenza del passato. Insomma tutto ciò che permette di costruire un complesso di informazioni e di conoscenze sul passato con la prevalenza della osservazione: tracce archeologiche, monumenti architettonici, strutture urbane, opere pittoriche e scultoree, paesaggi, fotografie originali, opere cinematografiche che potremmo chiamare opere-tracce primarie, che dovrebbero essere sfruttate *in situ* oppure originalmente come strumenti di indagine, ogni volta che se ne danno le condizioni; ma anche le loro immagini che possono essere usate in classe e che possono essere riprodotte su supporti cartacei o multimediali allo scopo di dare pezze d'appoggio al testo ricostruttivo e interpretativo; e così pure tutto l'apparato visivo nel quale si produce conoscenza storica: mostre, esposizioni museali, film documentari, film di fiction fondati su ricostruzioni accurate dei contesti storici, carte geostoriche, schemi, disegni e diagrammi... di cui gli storici fanno uso per comunicare con più forza la loro costruzione conoscitiva.

Di conseguenza noi possiamo distinguere tra

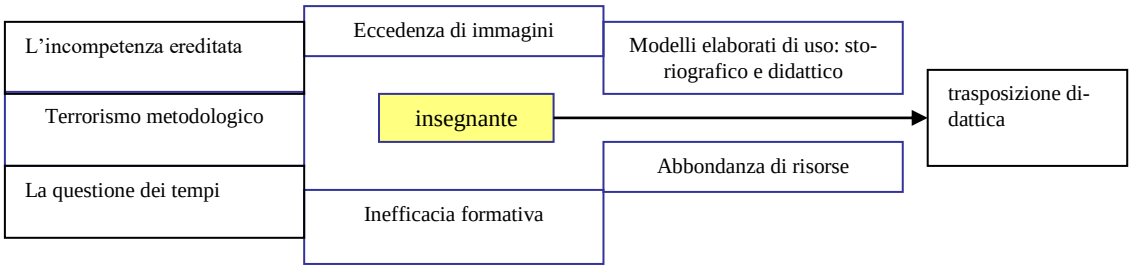
- il far apprendere la storia mediante le fonti visive (ricapitolo con tale termine tutti i tipi sia iconici, sia scultorei, sia territoriali, sia architettonici) impiegate nella ricerca storico-didattica;far apprendere mediante testi storiografici visivi (mostre, documentari, multimediali...);far apprendere mediante testi visivi finzionali di argomento e sfondo storico (film ....);
- far apprendere mediante testi cartacei e multimediali - divulgativi e ludici - con grande impiego di illustrazioni che vogliono dare una rappresentazione di aspetti e fenomeni del passato;
- far apprendere mediante carte geostoriche, mappe, modelli, elaborazioni grafiche d'ogni genere che si trovano in ogni buon testo storico.

In tutti e cinque i casi il motore fondativo e motivazionale del processo di apprendimento è costituito da immagini, originali o riprodotte o elaborate, fisse o dinamiche.

La situazione contraddittoria da cui uscire

Attualmente c'è scarso uso di immagini nella didattica della storia. Gli insegnanti si sentono in una situazione che possiamo rappresentare nello schema 4:

Schema 4. La situazione attuale rispetto all'uso didattico delle immagini



Come insegnanti ci troviamo ad operare in un ambiente dove c'è un'eccedenza di immagini. Costatiamo che nella mente degli alunni e nostra, nell'ambiente e nei libri ci sono troppe immagini, ma che l'esposizione alle immagini nostra e dei nostri allievi di per sé non ha molta efficacia sul piano della formazione di cultura e di pensiero storico. Né noi né i nostri allievi impariamo molto e impariamo a pensare la storia per il fatto che vediamo immagini artistiche, cinematografiche, museali, archeologiche, ecc. che sono strumenti di informazioni sul passato oppure elaborazioni di conoscenze storiche. Le immagini senza la mediazione didattica non sono efficaci mezzi di formazione. Ma le immagini sono inutilizzate ai fini della formazione del pensiero storico.

Del resto, noi insegnanti siamo inibiti dall'includere le immagini nella nostra azione didattica a causa di parecchi ostacoli: 1. l'incompetenza che ha prodotto l'istruzione e la formazione ricevuta centrata esclusivamente sul testo discorsivo; 2. l'idea che gli allievi siano già dentro la sfera delle immagini e che la scuola non potrebbe competere con quelle imposte da altre agenzie; 3. il timore che l'uso di immagini richieda un tempo che viene sottratto alla progressione dello svolgimento delle conoscenze proposte dal libro di testo; 4. la fiducia che il discorso riesca a trasmettere e far apprendere una gran quantità di conoscenze in breve tempo. Quanto tempo in più richiede l'uso delle immagini per far costruire il concetto di corte rispetto alla esposizione e alla lettura e all'apprendimento della definizione!

D'altra parte, sono in incremento le riflessioni sul rapporto tra storiografia e immagini e c'è un crescente uso delle immagini nelle ricostruzioni storiche. Ci sono anche pratiche suggestive di uso didattico delle immagini**.**

Ma agli esempi positivi fa da contraltare una sorta di "terrorismo" sulla pericolosità metodologica e affettiva dell'uso delle immagini in funzione storiografica e l'ostilità verso il considerare immagini artistiche fonti storiche:

> «A chiunque sia sensibile all'arte è sicuramente capitato di pensare che l'esperienza del guardare contenga in sé la propria ricompensa, e che tale ricompensa venga inevitabilmente profanata dall'analisi: allo storico si è spesso a ragione rimproverata una fiducia grossolana e poco selettiva nell'iconografia, che lo porta ad ignorare la raffinatezza del disegno, la delicatezza del tocco, l'armonia o il contrasto dei colori, la trasformazione fantastica della realtà e tutti quegli elementi di virtuosismo che sono in grado di influenzare profondamente la natura dell'immagine da interpretare; tutt'al più gli si concede di occuparsi di ciò che è frammentario, decaduto, remoto, dei prodotti di massa e di second'ordine.» (Haskell, p. 4)

Infine, attualmente abbiamo il vantaggio di poter disporre di risorse abbondanti e varie: edizioni di immagini, economiche (di opere d'arte, di atlanti...); videonastri, cdrom e dvd; strumenti per la riproduzione (camere e scanner) di agevole uso; strumenti per la visione (lavagne luminose, videoproiettori, televisori); il web che mette a disposizione del cercatore tesori di immagini di opere d'arte, di carte storiche e di carte geostoriche, di materiali visivi di ogni tipo.

A tutte le possibilità e all'abbondanza di risorse a buon mercato corrisponde, però, il paradosso dell'invisibilità del visivo nei processi di insegnamento e di apprendimento della storia. Credo che il sintomo estremo della renitenza a considerare le immagini come medium importante per la costruzione della conoscenza sia la scarsa o nulla utilizzazione delle carte geostoriche nelle lezioni di storia o nei processi di apprendimento e nelle prove di controllo: eppure gli atlanti storici sono nu-

merosi e possono essere di grande aiuto per la comprensione di strutture spaziali e per l'acquisizione di una informazione basica che si memorizza più facilmente grazie all'immagine.

Farla finita con la renitenza all'uso delle immagini

Come possiamo uscire dall'impasse e assumere il visivo come elemento importante nei processi di formazione storica?

Credo che la risposta sia nella trasposizione didattica, cioè nell'attività mediante la quale la conoscenza esperta è trasformata in una conoscenza adatta a promuovere la costruzione di conoscenze e competenze negli alunni. Mettersi sotto le ali degli esperti ci fa superare l'incompetenza originaria, ci permette di capire a che scopo di costruzione di conoscenze e come si possono utilizzare le immagini e quali operazioni far fare agli studenti per promuovere le loro competenze. Grazie alle procedure traspositive noi possiamo onorare il programma del "far vedere la storia**"**.

«Far vedere la storia» non deve essere preso semplicemente come metafora, ma come un obiettivo: condurre gli allievi alla capacità di vedere ciò che di storico è presente nelle immagini o in ciò che si vede, di imparare alcune conoscenze storiche grazie a ciò che si vede più che con i testi. Faccio un esempio, io vorrei che l'esperienza scolastica ci portasse a vedere nelle architetture di un centro urbano o nei paesaggi rurali i segni della stratificazione storica, oppure nei ritratti di principi e principesse d'antico regime un congiunto storico: la rappresentazione del potere, il rapporto con gli artisti, l'artigianato a cui rinviano gli elementi dell'abbigliamento, … «Far vedere» implica anche la responsabilità dell'insegnante e della sua mediazione didattica poiché non significa "mostrare", "indicare", ma guidare a costruire un comportamento visivo disposto ad entrare in azione ogni volta che entrano nel raggio percettivo "immagini" che rinviano al passato.

Perché ne vale la pena? Perché grazie al lavoro di lettura e interpretazione delle immagini noi possiamo conseguire effetti preclusi alla comunicazione esclusivamente discorsiva:

1. Le immagini possono essere il medium per favorire la formazione dell'immaginazione storica.2. Possono servire per arricchire la conoscenza del mondo che gli alunni devono mobilitare per la comprensione della storia.3. C'è una storia che è possibile comprendere meglio mediante un uso intensivo e organico delle immagini.
4. Possono essere le immagini un mezzo per suscitare maggiore interesse per la conoscenza storica.
5. È possibile formare un habitus a vedere nelle immagini segni di storie e congiunto di storie.

Il lavoro sulle immagini può generare:

- l'immaginazione storica, cioè la capacità e la possibilità di rappresentarsi mentalmente un periodo, un ambiente, un contesto, il funzionamento di una società, il funzionamento di macchine, di attrezzi, di una cultura materiale. Ne abbiamo bisogno per compensare il verbalismo dei testi e per immaginare i contesti all'interno dei quali solo è possibile comprendere certi eventi o certi processi noti solo mediante verbalizzazioni;
- la conoscenza del mondo e il complesso dei copioni presupposti dai testi discorsivi. La conoscenza del mondo è frutto in genere dell'esperienza diretta. Ma dove manca l'esperienza diretta essa può essere supplita dai resoconti discorsivi, ma ancor meglio dalle immagini. La conoscenza del mondo è, in ogni caso, indispensabile per comprendere i testi storici che presuppongono tale conoscenza nel lettore. [Ad esempio, se c'è bisogno di far conoscere i differenti aratri e l'aratura fatta in modo tradizionale e con macchine, posso ottenere lo scopo con una serie di immagini che fanno rendere conto delle differenti caratteristiche e potenzialità produttive. E questa diventa la base di informazione per comprendere i ragionamenti storici in forma discorsiva.]
- la capacità di lettura e di critica delle immagini. La lettura comporta una serie di pratiche e di operazioni cognitive: osservare, avere e applicare le informazioni extrafonti, conoscere gli elementi costitutivi, saper dare il nome agli elementi costitutivi, produrre informazioni inferenziali, attribuire significati agli elementi e alle loro relazioni. La critica si genera da quelle operazioni di lettura e dall'applicazione di schemi, di teorie, di conoscenze extrafonti, di comparazione tra immagini, da competenze filologiche.

Occorre formare le abilità nella lettura e nella critica o almeno nella vigilanza a dubitare.

La questione della trasposizione

Come ho già accennato contro il terrore metodologico e per compensare le incompetenze ereditate, noi insegnanti dobbiamo aggrapparci all'ancora di salvezza costituita dalla trasposizione didattica. Abbiamo storici dell'arte che – ovviamente – analizzano e interpretano le opere d'arte visive, e ne riproducono le immagini nei loro testi e le descrivono con discorsi a beneficio del lettore e per avvalorare le loro interpretazioni, abbiamo storici che hanno usato materiali visivi di qualunque tipo per ricostruire fatti e fondare interpretazioni e riproducono parzialmente quei materiali nelle immagini che integrano i loro testi (ad esempio Guido Crainz che ha ricostruito il miracolo economico italiano ricorrendo alle fonti filmiche). Nei loro modelli abbiamo la doppia possibilità della trasposizione:

1. la trasposizione delle procedure della ricerca professionale in ricerca storico-didattica allo scopo di costruire conoscenze nuove per gli allievi;
2. la trasposizione didattica di osservazioni, analisi, interpretazione e costruzione di conoscenza elaborate nei testi esperti.

Nel primo caso gli allievi avranno a che fare con beni culturali originali almeno nella fase osservativa del processo di apprendimento e in seguito useranno le immagini relative.

È quel che hanno fatto gli scolari dell'Istituto comprensivo di Arcevia studiando i reperti medievali del castello di Avacelli e filmando la loro esplorazione del territorio e la loro esperienza di scoperta. Con la visita e con le operazioni per realizzare il film gli scolari hanno appreso che in una "città di pietra" attuale c'è uno strato di manufatti che risale al medioevo: è stata una piccola grammatica del vedere aspetti di storia (e la storia) incorporati nel territorio o in un nucleo territoriale.

Il fatto che quei mattoni o quei cardini o quelle case a schiera siano propriamente medievali (duecenteschi?) e non frutto di restauri e interventi in epoca posteriore può essere messo in dubbio. Ma la loro origine medievale è garantita dagli studiosi e gli insegnanti l'hanno assunta e l'hanno fatta rilevare agli allievi. Noi, da spettatori del loro film, abbiamo imparato qualcosa del castello grazie al materiale visivo da loro realizzato. Cioè ci siamo trovati nel secondo caso tra quelli enumerati.

Nel secondo caso gli allievi si troveranno a osservare e analizzare immagini che sono riproduzioni cartacee o digitalizzate dei materiali originali.

Nell'uno e nell'altro caso dovranno investire le facoltà percettive e osservative allo scopo di conseguire la comprensione più profonda possibile per i livelli cognitivi raggiunti.

Se i materiali visivi che noi vogliamo usare coincidono con beni culturali (pitture, sculture, architetture, strutture urbane), allora dobbiamo usare la mediazione didattica allo scopo di mettere gli allievi nella condizione di poter esercitare competenze filologiche.

Haskell, (p. 4) propone una lista di competenze filologiche che devono essere messe a frutto dallo storico che intenda sfruttare tracce visive. Possono diventare un promemoria per noi insegnanti, con le debite traduzioni didattiche.

Prima che lo storico possa servirsi di una testimonianza visiva - per quanto facilmente leggibile - in maniera proficua, deve

a. sapere che cosa sta guardando,
b. se si tratta di un manufatto autentico,
c. quando e a quale scopo è stato creato, 1
d. e infine se all'epoca della sua creazione fosse considerato bello.

Deve essere anche consapevole

e. delle circostanze, delle convenzioni e dei vincoli che governano i contenuti della rappresentazione artistica in ogni epoca,
f. nonché dei mezzi tecnici di cui disponeva l'artista per esprimere la sua visione.

È evidente che non possiamo pretendere né da noi né, tantomeno, da allievi in via di formazione le competenze adeguate per fare autonomamente le cose raccomandate dagli esperti. Dobbiamo assumere le soluzioni che gli esperti ci propongono rispetto ai problemi di autenticità, degli scopi, delle circostanze, delle convenzioni, dei limiti e dei mezzi tecnici da cui è dipesa la iconografia e la forma del materiale visivo. Sono conoscenze che dobbiamo assumere come extrafonti, poi-

ché saranno esse a permettere il corpo a corpo che gli allievi devono affrontare al cospetto dei beni culturali allo scopo di produrre informazioni significative.

Possiamo anche assumere che l'interpretazione possa transitare per tre livelli di analisi e di assegnazione di significati come proponeva E. Panofsky in un saggio del 1939. Secondo la sintesi che ne ha fatto Burke, (p. 42-43) si possono distinguere tre livelli d'interpretazione corrispondenti a tre livelli di significato dell'opera stessa:

1. descrizione preiconografica, che riguarda il significato naturale e che consiste nell'identificare gli oggetti (alberi, edifici, animali e persone) e gli avvenimenti (pranzi e battaglie, processioni e così via;
2. analisi iconografica in senso stretto, relativa al significato convenzionale (riconoscere una cena come l'Ultima cena o una battaglia come la battaglia di Waterloo);
3. interpretazione iconologica, distinta dall'iconografia in quanto relativa al significato intrinseco, in altre parole, a quei princîpi di fondo che rivelano l'atteggiamento fondamentale di una nazione, un periodo, una classe, una concezione religiosa o filosofica.

La conseguenza del terzo livello è chiarita dallo studioso olandese Eddy de Jongh secondo il quale l'iconologia costituisce "un tentativo di spiegare le rappresentazioni nel loro contesto storico, in relazione ad altri fenomeni culturali".Questa teoria ci dà la possibilità di individuare dei livelli di applicazione scolastica:

a. la descrizione "preiconografica", quella che riguarda gli elementi della composizione, gli oggetti raffigurati, e quella "iconografica" possono servire a dare l'immagine e le basi per l'immaginazione della cultura materiale di un gruppo umano in un tempo e in uno spazio definit
b. L'interpretazione iconologica per fondare la ricostruzione di aspetti e processi relativi alla sfera delle idee, delle visioni del mondo, dei comportamenti culturali, delle rappresentazioni mentali. Come chiosa Burke, «è proprio a questo livello che le immagini offrono una testimonianza utile per gli storici della cultura».

Ma c'è anche la possibilità di mettere a frutto l'analisi degli elementi formali, come fece Huizinga che nella sua opera considera gli elementi formali gli elementi informativi più significativi per la produzione di inferenze e di valutazioni utili al suo scopo di

> ritrarre … una civiltà che oscillava tra lussuria e crudeltà selvaggia da un lato ed esagerata religiosità dall'altro, tra ostinata cupidigia e fantastici, desueti sogni di cavalleria.» [Haskell, p. 418] «In realtà […] le rivelazioni che Huizinga cercava di strappare all'arte non dipendevano tanto dalle informazioni di prima mano che si potevano ricavare dalle immagini, quanto dalla più arcana e indiretta testimonianza fornita inavvertitamente dalle loro incoerenze stilistiche. Per interpretare tali testimonianze, egli doveva essere consapevole di quelle stesse incoerenze - e qui la sua opinione non era affatto condivisa da tutti gli amanti dell'arte - e allo stesso tempo doveva scartare, come potenzialmente fuorviante, ogni criterio di giudizio che si fondasse sul gusto moderno.» [Haskell, p. 421]

Che si tratti di opere d'arte o di oggetti museali o monumenti o immagini storiche o di film (documentari o finzionali) originali oppure che si tratti delle loro riproduzioni o delle rappresentazioni tecniche o delle illustrazioni , gli allievi devono esercitare le facoltà percettive, osservative, interpretative dei segni iconici e metterle al servizio della comprensione dei testi e della costruzione della conoscenza del passato.

Per quanto riguarda il rapporto tra l'uso dei materiali visivi e l'educazione ai beni culturali teniamo conto di una condizione inevitabile: che le opere originali fanno parte del retroscena della costruzione conoscitiva, intervengono nella fase di ricerca e di lavoro di produzione delle informazioni, ma poi nel testo sono sostituite da riproduzioni o da illustrazioni e il lettore è invitato a costruire la propria conoscenza mediante il testo e le immagini che lo corredano.

C'è un ulteriore problema metodologico: quello del corpus di materiali visivi adeguatamente rappresentativo rispetto all'argomento, al tempo e allo spazio definiti. È il difetto che si rimprovera a Huizinga. Secondo Haskell a Huizinga sono state addebitate «singolari omissioni» [Haskell, 417]

> «Per molte generazioni di amanti dell'arte i donatori dignitosamente vestiti e le loro mogli, rappresentati in ginocchio nei pannelli laterali delle pale d'altare di Memling, era-

> no stati sufficienti a indicare la presenza nelle Fiandre del XV sec. di una comunità borghese devota, laboriosa e prospera. Huizinga le menziona appena; sembrerebbe che […] fosse essenzialmente interessato non già alla vita quotidiana, quanto ai sogni e alle illusioni in cui tale società indulge. […] … Ha trascurato una categoria di testimonianze visive e ne ha messo in evidenza un'altra (……) avrebbe potuto attingere in misura maggiore di quanto faccia a una copiosa riserva di pannelli e miniature che avrebbero permesso al lettore di visualizzare alcuni dei principali aspetti della vita medievale che intendeva mettere in rilievo. È sorprendente, ad es., che un autore così interessato ai sogni e così appassionato dell'esplorazione della psicopatologia del tardo ME, non menzioni che di sfuggita H. Bosch, anche se un buon numero di dipinti è direttamente attinente ad alcune delle situazioni psicologiche esaminate.» [Haskell, 420]

A maggior ragione nell'insegnamento il repertorio dei materiali visivi deve essere adeguato alla costruzione della conoscenza che l'insegnante ha programmato di costruire.

È chiaro che non c'è coincidenza tra l'uso dei materiali visivi (anche quando attengono alle opere artistiche) in funzione storiografica e la formazione storico-artistica. Infatti l'uso delle tracce visive può limitarsi alla rilevazione di elementi informativi per costituire la base di dati necessaria alla costruzione della conoscenza: lo storico può fermarsi sulla soglia degli elementi formali, lo storico dell'arte deve addentrarsi nel campo delle forme. Perciò nei due processi di insegnamento e di apprendimento occorrono trasposizioni diverse.

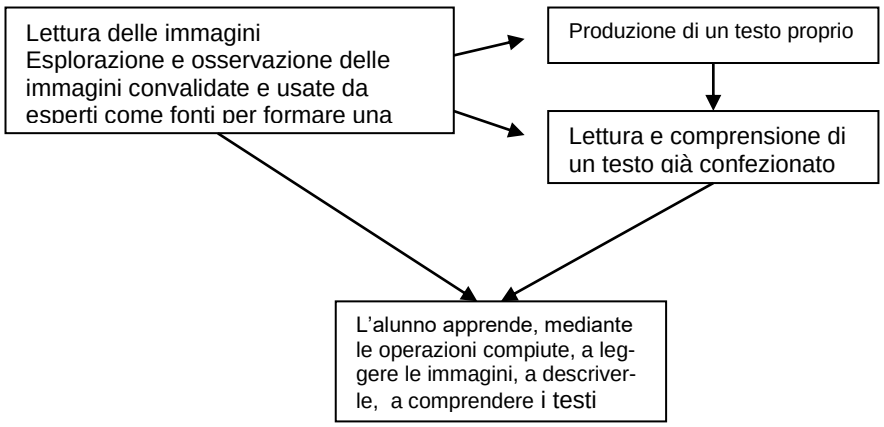
Però le competenze a leggere le tracce visive in funzione della ricostruzione e della comprensione delle conoscenze storiche aiutano a:

- dare pregio e significato alle opere d'arte che fanno da strumenti di informazione;
- comprendere le immagini dal punto di vista estetico e storico-artistico, poiché sviluppano la capacità di cogliere gli elementi iconografici e di renderli significativi.

Siamo ora in grado di riaffrontare la questione della trasposizione nel caso di opere che fanno uso intenso del visivo. La struttura del rapporto tra testo e immagini è che i testi forniscono la conoscenza, bella e pronta, fondata all'origine su una base di dati inferita da un corpus di materiali visivi o da tracce discorsive. Ai testi vengono giustapposte alcune immagini per esemplificare e comprovare quello che il testo dice. L'immagine diventa trascurabile. Il lettore procede dal testo all'immagine, può guardarla per quel tanto che serve a capire meglio il testo, ma può non "leggerla": in fin dei conti non apprende grazie alle operazioni cognitive da fare sulle immagini, ma grazie a quelle che fa sul testo discorsivo.

Se vogliamo dare il giusto peso alle immagini allora dobbiamo rovesciare il procedimento: guidare il lettore-apprendista dalle immagini al testo così come si vede nello schema 4.

Schema 4. Dalle immagini al testo



Perciò, mentre lo storico fa la sua ricerca con fonti scritte e con immagini, produce le informazioni e le organizza in conoscenze, noi insegnanti partiamo dalle conoscenze già costruite, veniamo a conoscere della disponibilità di materiali visivi per far apprendere le conoscenze, prepariamo un corpus di materiali visivi, li mettiamo alla base di un processo di apprendimento.

Ecco un altro esempio della applicabilità del procedimento. Conosco immagini pittoriche di città fiamminghe del '600; mi mostrano città linde e pinte. Ho letto saggi in cui si mette in evidenza la grande sporcizia della città in età moderna. Mi chiedo se i dipinti siano un'espressione di una città idealizzata sotto questo aspetto. Poi leggo il libro di Simon Schama, *Il disagio dell'abbondanza*, (Mondatori , Milano ,***),dedicato alla civiltà olandese - e vengo a sapere che effettivamente – come risulta da altre fonti - i nederlandesi avevano il culto della pulizia:

> «Le città brillavano come nuove, dopo ore di instancabile scopare, spazzolare, raschiare, lustrare, asciugare, strofinare e lavare: un imbarazzante contrasto con i cumuli di lordure che giacevano sull'acciottolato della maggior parte delle città europee del '600. "La bellezza e la pulizia delle strade sono così straordinarie," diceva un resoconto inglese, che le donne potevano passeggiare se lo desideravano, in pantofole, senza paura di sporcarle "perché le città cono lastricate con mattoni e pulite come un qualsiasi pavimento di una camera da letto". (p. 385).

A questo punto capisco che potrei usare le immagini per far produrre informazioni sulla città olandese e su un aspetto della civiltà olandese in confronto a quello della civiltà di altri paesi europei. Ma il libro di Schama fa generoso uso di fonti visive per costruire la rappresentazione che della vita avevano le agiate famiglie olandesi. E potrei servirmi delle immagini da lui sfruttate per continuare a far comprendere agli allievi i caratteri di una mentalità come quella che un gruppo sociale omogeneo ha sviluppato nel corso della sua costituzione.

Ma è evidente che il corpus di immagini non può essere usato per la generalizzazione a tutte le città europee e a tutte le società europee. Se intendo far costruire la rappresentazione di come erano le città europee a quel tempo debbo integrare il corpus con materiali visivi diversi da quelli offerti da Schama.

Le pratiche d'uso delle immagini

«Nella sua lezione inaugurale, Huizinga aveva esortato a considerare le immagini come stimolo iniziale allo studio storico; non aveva però sostenuto che tali immagini potessero costituire la base di un'analisi ben più approfondita.» [Haskell, 417]

Uno dei rischi di cattivo uso delle immagini è quello di servirsene solo come "stimolo iniziale", per formare motivazioni all'ascolto dell'insegnamento verbalistico e all'apprendimento da elaborare sui testi discorsivi.

Capita specialmente con i film.

L'altro rischio è quello della sciatteria nell'offerta dei materiali visivi: non si scrive a quale anno o periodo risalgano la loro produzione, non si specifica con quali tecniche siano stati eseguiti e in quali luoghi e per chi erano fatti, non si contestualizzano, non si riproducono in modo adeguato. Con ciò si contravviene alle elementari norme di uso a scopo di formazione. Inoltre i materiali non vengono composti in corpus in modo coerente: ad una miniatura del XV secolo si giustappone una dell' XI secolo senza preoccuparsi di verificare se nel frattempo c'erano stati mutamenti nella cultura materiale.

I materiali visivi appaiono usati in modo sciatto e poco formativo sia nei libri di testo, sia nei libri divulgativi, sia nei siti web scolastici e nei prodotti multimediali commerciali o dilettanteschi.

Infine non si guidano gli allievi a esplorare e comprendere tutti gli elementi compositivi e l'iconografia, ma li si "istiga" ad essere attenti solo ad alcuni elementi.

Anche quando l'insegnante si vuole limitare alla rilevazione di elementi della cultura materiale, tale modo di procedere non forma la competenza a comprendere l'immagine, ma consegue solo la capacità di associare una parola ad una figura e rendere più comprensibile la parola o la frase, ma non abitua a pensare l'immagine come testo che ci rappresenta il passato in qualche misura e modo.

Quel che è alla base di tutte le cattive pratiche di uso delle immagini è la mancanza del legame tra mediazione didattica e trasposizione. L'insegnante non si preoccupa di apprendere come l'esperto ha visto la storia nel materiale visivo, ma prende la scorciatoia del realismo e usa superficialmente la corrispondenza tra immagini e gli oggetti o le scene della rappresentazione.

La prima regola è quella della trasposizione. La seconda è che, quando non si tratta di originali, le regole filologiche elencate da Haskell (p. 4) devono integrarsi con la norma che bisogna rendere gli allievi consapevoli della differenza tra riproduzione fotografica e originale. La terza è che la lettura va guidata affinché gli scolari apprendano a produrre informazioni e significati e a costruire la propria cultura visiva congiunta alla cultura storica.

Forse, se acquisiamo le competenze alla mediazione didattica rispetto al materiale visivo, potremo rispondere positivamente alle illusioni di Huizinga che supponeva che la semplice visione di opere d'arte potesse generare la capacità di "vedere" la storia:

> «Immaginate di disporre solo di nozioni piuttosto scarse sul declino del mondo antico: potete allora andare a leggervi dei libri sull'argomento per integrare quelle nozioni. Ora però vi capita la fortuna di visitare Ravenna e di vedere i mosaici. Da questo momento in poi quando penserete a quei secoli vedrete sempre il medesimo splendore immobile, il guizzo del verde e dell'oro in San Vitale, il crepuscolo di blu notturno nel mausoleo di Galla Placidia. La vostra immagine storica di quel periodo è illuminata per sempre da quei ricordi. Siamo di fronte solo a un'inutile associazione di idee oppure quei mosaici ci aiutano veramente a capire meglio la storia, cioè a *vederla*?» (p. 26)

Sappiamo che non basta che gli alunni "vedano": possiamo dare consistenza alla persuasione del grande storico olandese se noi insegnanti ci dotiamo di competenze per assumere il programma del "far vedere" la storia e rendere gli alunni capaci di *vederla*.

AAVV, *Storia moderna, (*1998), Manuali Donzelli, Roma
BARBERO A. e FRUGONI C., (1999), *Medioevo. Storia di voci, racconto di immagini,* Laterza, Roma-Bari.GOMBRICH E.H., (1999): *L'uso delle immagini*. *Studi sulla funzione sociale dell'arte e sulla comunicazione visiva*, Leonardo, Milano.
HASKELL F., (1997), *Le immagini della storia. L'arte e l'interpretazione del passato*, Einaudi, Torino.
Huizinga J., (1993), *Le immagini della storia. Scritti 1905-1941*, Einaudi, Torino
Schama S., *Il disagio dell'abbondanza*, Mondadori , Milano

LE INTUIZIONI DIDATTICHE DI UN GRANDE STORICO

Ebbi allora occasione, nel 1941, di occuparmi dell'insegnamento della Storia in centri giovanili e scuole dove si preparavano i maestri. Si trattava di interessare alla Storia dei ragazzi che, per mancanza di cultura letteraria e di tradizione familiare neanche concepivano il passato…. Bisognava dunque, per risvegliare la loro curiosità, collegare questo passato sconosciuto a ciò che conoscevano del presente, e così, risalire da questo presente noto al passato sconosciuto, insistendo sulla loro solidarietà e continuità. Fummo dunque tratti a decantare la vasta materia storica e a scegliere i soggetti le cui tracce erano ancora percettibili, e solo quelli. Dovemmo sviluppare questioni trattate troppo alla svelta nei programmi dell'insegnamento ufficiale, come la storia delle tecniche, delle civiltà non classiche, ecc. Eliminammo invece tutta una massa di avvenimenti diplomatici, militari, politici, a rischio di saltare senza vergognarsene una bella quantità di regimi e di rivoluzioni: scartavamo il passato le cui sopravvivenze, troppo scolorite, non erano abbastanza visibili nelle strutture contemporanee. Mettevamo capo a una prospettiva sulla Storia molto diversa da quella dei programmi ufficiali, semplici riassunti delle nozioni a un certo stato della scienza storica. Quest'esperienza mi ha permesso di verificare il valore di una storia concepita come una terza dimensione del presente. A dire il vero non c'è altro mezzo di interessare costantemente un pubblico di non specialisti, se ci si rifiuta di ricorrere all'arsenale degli aneddoti piccanti e degli anacronismi dubbi".

(Philippe Ariés, *Il tempo della storia.* Bari, Laterza, 1987, p. 195)

Perché agli storici italiani riesce così difficile avere tali immaginazioni sulla storia da insegnare?