DIDATTICA DELLA STORIA
Journal of Research and Didactics of History

Didattica della storia – 3 / 2021

Alla ricerca della protoglobalizzazione nei quadri del Seicento olandese: un'esperienza didattica

Nicola Contegreco
Istituto Comprensivo "Torelli-Fioritti" di Apricena (FG)

Riassunto

Per indagare la vita quotidiana delle comunità umane, i valori, le credenze e la cultura materiale, risulta essere molto importante per lo studio della storia l'utilizzo di fonti iconografiche. Le immagini, infatti, rispetto alle fonti scritte e orali, possiedono un'identità storiografica autonoma poiché condizionano il modo di osservare, percepire, rappresentare e comunicare la realtà. In questo articolo si illustra il percorso relativo a un'esperienza didattica nella scuola secondaria di I grado in cui, l'approccio visuale è stato accompagnato da una prospettiva di tipo globale, dall'utilizzo cioè di un'ottica che permette di andare oltre il modello disciplinare eurocentrico, per rilevare relazioni e collegamenti tra culture diverse all'interno di un'analisi transregionale e non più limitata allo stato-nazione. Nello specifico sono state analizzate alcune opere pittoriche del Seicento olandese a partire dalle quali è stato possibile individuare, attraverso una serie di elementi e inferenze, il processo di protoglobalizzazione che, con le scoperte geografiche, la colonizzazione e il commercio globale di merci e persone, ha portato i continenti e gli oceani ad essere interconnessi.

Parole chiave: Storia globale; Storia visuale, Protoglobalizzazione, Seicento, Vermeer

Abstract

To investigate the daily life of human communities, values, beliefs and material culture, the use of iconographic sources is very important for the study of history. The images, in fact, comparated to written and oral sources, have an autonomous historiographic identity since they condition the way we observe, perceive, represent, and communicate reality. This paper illustrates the path of a didactic experience in lower secondary school in which the visual approach was accompanied by a global perspective, that is, using a perspective that allows you to go beyond the Eurocentric disciplinary model, to detect relationships and connections between different cultures within a trans-regional analysis and no longer limited to the nation-state. Specifically, some Dutch paintings of the Seventeenth Century were analyzed starting from which it was possible to identify, through a series of elements and inferences, the process of protoglobalization that, with geographical discoveries, colonization and the global trade of goods and people, it has brought continents and oceans to be interconnected.

Keywords: Global history; Visual history; Protoglobalization; Seventeenth Century; Vermeer

ISSN 2704-8217
doi: https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/14055

Copyright © 2021 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

SFONDI METODOLOGICI: STORIA GLOBALE E STORIA PER IMMAGINI

Questa attività è stata svolta in due classi seconde della scuola secondaria di I grado a partire da due specifiche prospettive metodologiche: la prima prende in riferimento un approccio disciplinare alla storia di tipo "globale", mentre la seconda vede nell'utilizzo di fonti iconografiche una pratica fondamentale, sia per i meccanismi di indagine che mette in moto a livello di comprensione come medium potente e in grado di stimolare diverse operazioni cognitive (Farné, 2003), sia per il suo carattere fortemente inclusivo in grado di offrire la possibilità molteplici anche a studenti che manifestano difficoltà verso il linguaggio verbale.

Partiamo dalla storia globale. Se guardiamo alla saggistica e al mondo accademico sembra che, anche in Italia, negli ultimi anni la storia globale sia quasi diventata di moda – e in tal senso viene considerata da alcuni con accezione negativa – o comunque sembra occupare un posto di rilevanza molto maggiore rispetto al passato. A tal proposito, oltre a numerosi articoli accademici, si possono citare alcuni importanti titoli apparsi sul mercato italiano negli ultimi anni: Di Fiore e Meriggi (2011), MacGregor (2012), Conrad (2015), Vanhaute (2015), Giardina (2017), Frankopan (2017), Grillo (2019), Canale Cama, Feniello & Mascilli Migliorini (2019) e Abulafia (2020). La stessa cosa non è accaduta, però, nelle scuole. Pur essendo a livello didattico già in uso da alcuni decenni negli Stati Uniti, dove affianca il corso di storia nazionale, la storia globale è stata oggetto di dibattito anche in Italia tra la fine degli anni Novanta e l'inizio del nuovo secolo, senza però che la questione abbia avuto modo di continuare a livello dialettico, né di essere approfondita (Cajani, 2004 e 2008).

Ponendosi come alternativa al paradigma ottocentesco – basato su eurocentrismo e stato-nazione – tuttora in atto e alla base di ogni libro di testo di scuola secondaria, la storia globale si può sintetizzare come «storia delle connessioni all'interno della comunità umana globale, [che] privilegia la dimensione trans-culturale e trans-regionale del divenire storico, eleggendo a proprio specifico oggetto di analisi tutti quei processi che innescano significative interazioni tra gruppi umani, siano essi flussi migratori e fluttuazioni economiche su vasta scala, diffusione, da una cultura all'altra, di innovazioni tecnologiche, propagazione di malattie infettive, scambi commerciali sulla lunga distanza, circolazione di fedi religiose, idee, ideali» (Di Fiore e Meriggi, 2011, pp. 23-24). Si tratta di un approccio che, come indica Eric Vanhaute (2015, p. 25), utilizza due obiettivi visuali, due modi di osservare e analizzare processi e fenomeni storici: lo zoom e il grandangolo. Con lo zoom si *entra* all'interno di una

società, indagandone i diversi aspetti, i processi di sviluppo e relazioni, inquadrandola nello spazio e nel tempo; con il grandangolo la prospettiva si allarga, le società si osservano nel loro insieme a livello comparativo e, possibilmente, sotto l'ottica delle connessioni e delle reciproche influenze. Utilizzare il grandangolo significa, quindi, cambiare le dimensioni allo spazio della propria indagine – passando dallo stato alla regione o allo spazio trans-regionale – ma anche ma anche alle unità temporali, poiché in molti casi è necessario entrare dentro un tempo molto più ampio per spiegare fenomeni e processi storici, quello che con Braudel chiamiamo la *lunga durata*.

L'approccio globale alla storia, infine, cerca anche di *prosciugare* dove e quando possibile la materia politico-diplomatica di cui sono densamente intrisi i manuali in uso, spostando il discorso dell'indagine e dei contenuti su aspetti solitamente ritenuti integrativi e non sostanziali, come la storia ambientale, la storia delle donne, la storia economica, la storia delle culture. Nel caso della nostra attività, infatti, si tratta di addentrarsi in uno spaccato di vita all'interno della società borghese nell'Olanda del XVII secolo in cui sarà preponderante l'analisi storica su temi che includono - più che le guerre, i trattati, le alleanze e i protagonisti rilevati dalla nobiltà e dall'aristocrazia – gli sviluppi economici, i comportamenti, l'abbigliamento, gli interni domestici e ad altri aspetti, forme e figurazioni relativi alla sfera sociale e al vivere quotidiano in generale. A tal proposito si possono considerare le due importanti collane edite rispettivamente dalle case editrici britanniche Routledge e Oxford University Press: "Themes in World History" e "The New Oxford World History". I volumi pubblicati all'interno delle due collane sono monografici dal punto di vista tematico e variano dall'alimentazione alla famiglia, dalla sessualità al genocidio, dalla città alla tecnologia, alle rivoluzioni, al consumismo e così via.

Per quanto riguarda, invece, la storia visuale l'accento va posto sull'importanza delle immagini come fonti e testimonianze che, insieme - e al di là - di quelle scritte o orali, diventano non solo un veicolo di analisi del passato, ma strumento di «indagine storiografica autonoma poiché condizionano i modi di vedere, percepire, rappresentare e comunicare la realtà» (Prampolini, 2011). Secondo lo storico tedesco Gerhard Paul le immagini sono intrinsecamente dotate di *forza generativa* ovvero «più che fonti che si riferiscono a un fatto o a un evento al di fuori della propria esistenza, più che media che usano il loro potenziale estetico per trasmettere interpretazioni [della realtà], le immagini hanno anche la capacità di creare prima di tutto realtà, sono dotate di una potenza energetica e generativa» (Ivi). L'utilizzo delle immagini da parte degli studiosi, ma anche come strumento nell'azione didattica, dopo aver interessato essenzialmente la

storia dell'arte, si è dimostrato sempre più frequente anche da parte degli storici di ogni epoca, interessati a esplorare aspetti della vita quotidiana e della mentalità per le quali la documentazione scritta non offriva necessari elementi di conoscenza. Le immagini sono perciò diventate nel tempo una chiave indispensabile per entrare dentro alle comunità economiche e sociali del passato (Burke, 2002).

Il *proprium* della fonte iconografica risiede nell'offrire contemporaneamente una serie di elementi che, pur nella loro presenza simultanea, non sono tutti sullo stesso piano. All'osservatore viene proposta una lettura della fonte che richiede «un secondo tipo di traduzione» poiché «alla linearità-sequenzialità del flusso verbale orale e scritto, le immagini oppongono una discontinuità delle informazioni […], un diverso modo di procedere a colpi d'occhio. Nel caso delle immagini, il lettore procede a colpi d'occhio successivi dei quali il primo è probabilmente il più importante se non quello decisivo al fine di coordinare i dettagli. La descrizione di un'immagine richiede quindi un passaggio dalla modalità simultanea che caratterizza la visione a quella lineare alla quale costringe il linguaggio» (Girardet, 2004, 84). Il processo di decodifica del significato va quindi creandosi su più livelli, a partire da quegli elementi la cui rilevanza sull'insieme delle componenti della raffigurazione può fungere da guida. Si vanno a utilizzare aspetti strutturali dell'immagine come il primo piano o lo sfondo, la collocazione spaziale e il movimento che porta l'osservazione dal centro ai margini o viceversa e il ruolo dell'illuminazione e del colore, infine, che può risultare determinante nell'indicazione di un ordine di priorità per la ricerca di informazioni (Musci, 2012, pp. 206-216).

Nel nostro caso specifico le immagini fanno riferimento a quadri olandesi del Seicento il cui tratto rappresentativo rimanda ad una significativa focalizzazione sul dettaglio, sul *particolare*, mediante la quale si costruisce il racconto della società borghese e mercantile del tempo indagandone i significati e le rappresentazioni. Questo tratto distintivo peculiare non è casuale, secondo Peter Burke, il quale ci ricorda che «il fatto che i pittori della Repubblica olandese siano stati fra i primi a dipingere vedute di città e di interni è un indizio di grande valore per ricostruire la cultura olandese dell'epoca. Questa cultura, dominata dalle città e dai mercanti, era una cultura in cui era altamente apprezzata l'osservazione del dettaglio "microscopico" e, non a caso, lo strumento ottico che la rendeva possibile fu inventato proprio dall'olandese Cornelius Drebbel» (Burke, 2002, 97) nel 1621, così come olandese fu il primo ad usare il microscopio pochi anni dopo per lo studio e la descrizione degli insetti, Jan Swammerdam (Alpers, 1999). Sul piano didattico, lavorare con fonti iconografiche che

hanno nella rappresentazione del dettaglio una loro specificità vuol dire offrire agli studenti la possibilità di sviluppare abilità nell'ambito di operazioni cognitive come quelle dell'osservare, del descrivere e dell'interpretare (Czerwinsky Domenis, 2008). Loredana Czerwinsky Domenis propone un modello operativo per l'osservazione come atto cognitivo che risulta esser funzionale alle modalità di svolgimento della nostra attività didattica. Nello specifico, vengono presi in considerazione "il gusto per la scoperta" con azioni quali osservare per mettere ordine, osservare per scoprire cose nuove, osservare per cogliere cambiamenti temporali e spaziali e "dare significato alla conoscenza" con azioni quali narrare, descrivere, spiegare, attese e previsioni, dare significato ai dati raccolti.

IL PUNTO DI PARTENZA: *IL CAPPELLO DI VERMEER: IL SEICENTO E LA NASCITA DEL MONDO GLOBALIZZATO* DI TIMOTHY BROOK

Il libro dello storico canadese Timothy Brook, pubblicato nel 2008 e uscito in Italia nel 2015 per Einaudi, ha rappresentato il materiale di base da cui è scaturita l'idea per l'attività didattica. Si tratta di un corposo saggio la cui scrittura godibile e affabulatoria porta letteralmente a viaggiare dentro le storie celate dietro sette quadri (cinque di Vermeer, uno di Hendrik van der Burch e uno di Leonaert Bramer) e un piatto di ceramica del Museo di Delft. Sono otto opere che al di là della loro apparenza costitutiva fatta essenzialmente di intimità domestiche possono, in realtà, raccontare la potenza economica dei Paesi Bassi del Seicento e la vita in trasformazione della borghesia olandese in un periodo in cui le scoperte geografiche, i viaggi di esplorazione e i commerci su scala mondiale, con enormi movimenti di prodotti, animali ed esseri umani, stavano cambiando l'aspetto al mondo fino ad allora conosciuto.

A cavallo dei secoli XVII e il XVIII l'economia e, di conseguenza, la costituzione sociale subirono radicali trasformazioni a cominciare proprio dalle scoperte geografiche e dagli effetti che esse ebbero soprattutto a livello di reti commerciali. Alcuni storici hanno parlato a tal proposito di una prima globalizzazione moderna, conosciuta anche come "proto-globalizzazione", indicando con tale espressione quella fase della storia d'Europa nella quale una imponente serie di collegamenti marittimi e un intenso scambio di merci e persone caratterizzarono lo sviluppo politico ed economico di diversi paesi grazie al rapporto con i continenti in contatto tra loro. Il concetto di "protoglobalizzazione" fu introdotto per la prima volta dagli storici dell'Università di Cambridge A. G. Hopkins, professore di Storia del Commonwealth e Christopher

Bayly, professore di Storia dell'Impero marittimo britannico, grazie ai loro studi sul colonialismo inglese a partire dal XVI secolo. Furono soprattutto gli imperi marittimi europei a godere delle ricchezze ottenute a causa dello sfruttamento delle colonie conquistate. Spagnoli e portoghesi, ma anche olandesi e inglesi ebbero ruoli fondamentali nell'ascesa del potere incontrastato dell'Occidente sul mondo, le cui conseguenze sono ancora oggi profondamente visibili, dalle lingue parlate alle culture materiali diffuse su gran parte della superficie del globo.

Il dominio sugli oceani - ormai interconnessi come mai era accaduto nella storia umana precedente -ebbe un notevole impulso a partire dalla creazione di compagnie commerciali specializzate il cui scopo era quello di favorire i rapporti economici tra Europa, Africa, Americhe e Estremo Oriente. Le più potenti furono la Compagnia Inglese delle Indie Orientali e la Compagnia Olandese delle Indie Orientali, entrambe fondate agli inizi del Seicento con ingenti investimenti su mezzi, uomini e tecniche di navigazione. Oro, argento, pietre preziose ed altre risorse cominciarono a giungere in Europa in enorme quantità, grazie anche agli avamposti creati nei diversi continenti. A questo va ad aggiungersi lo spostamento dei mercati più redditizi sulle coste dell'Atlantico europeo, con il conseguente indebolimento delle città commerciali del Mediterraneo, come Genova e Venezia, i conflitti tra potenze europee per l'egemonia mondiale e la diffusione di merci *di lusso* come la porcellana e il tabacco. Aspetto non secondario, infine, fu quello di un proficuo e costante interscambio culturale fra i popoli cristiani occidentali e le altre società del mondo.

Focalizzando l'attenzione in particolare sul Seicento, possiamo affermare che la maggiore potenza economica del secolo fu probabilmente l'Olanda (Abulafia, 2020, pp. 681-691) e in tal senso ci sono opere pittoriche, prodotte proprio da artisti olandesi del tempo, che possono aiutarci a comprendere alcuni aspetti storici inerenti a tale ascesa. E questo è l'obiettivo di Brook: utilizzare il quadro come documento storico a tutti gli effetti per carpire, attraverso una serie di particolari, l'ascesa della borghesia mercantile olandese e le trasformazioni in atto a livello sociale e culturale che scaturirono dalla protoglobalizzazione. Brook si sofferma principalmente su alcune opere del grande pittore di Delft Jan Vermeer (1632 – 1675), maestro di luce e di interni, autore di quadri divenuti iconici (come la *Ragazza con turbante*), narratore della borghesia olandese e della sua rilevanza a livello sociale. Esponente della cosiddetta Età dell'Oro della pittura olandese, Vermeer morì a 43 anni, in povertà e pieno di debiti, lasciati in eredità alla famiglia, a causa della carenza di committenze dovuta allo scoppio della guerra tra Francia e Paesi Bassi.

IL CONTESTO LABORATORIALE E LA DIDATTICA A DISTANZA (DAD)

L'intento di Timothy Brook nel suo libro diventa quindi lo spunto per un'attività didattica basata sull'indagine della fonte storica come strumento in grado di fornire informazioni e conoscenze sulla prima globalizzazione. In questo caso, contrariamente a quanto avviene di solito nei manuali, dove l'attività didattica è già organizzata attraverso una serie di domande-guida che portano lo studente a ragionare sull'oggetto di analisi, la fonte viene direttamente interrogata dagli studenti, senza alcuna mediazione di apparati didattici, rifacendosi direttamente al pensiero di Marc Bloch (2009).

L'immagine costituisce così il terreno di "caccia" ai dettagli racchiusi all'interno del quadro, con l'obiettivo centrale di individuare in essi la trasformazione in atto della società occidentale, conseguentemente alla protoglobalizzazione: «[le opere] suggeriscono, attraverso i dettagli, l'esplicarsi di grandi processi storici. La "caccia" a tali dettagli ci condurrà a scoprire il rapporto occulto che li collega ad argomenti che non sono esplicitamente chiamati in causa e a luoghi che non sono rappresentati: un rapporto solo implicato, ma ben presente» (Brook, 2015, p.10). Come suggerisce Brook, il focus è da centrare non tanto su cosa il quadro simboleggia, quanto sul suo contenuto. E, in tal senso, sono proprio i particolari a rappresentare quelle che l'autore chiama "chiavi" di accesso a "porte" che aprono la riflessione su contesti storici tra loro in connessione. Questo avviene a partire da materiali presenti nel quadro ma che rimandano a *luoghi che non sono rappresentati*. Ecco, quindi, diventare "chiavi" una porcellana cinese, un cappello di feltro di castoro o la presenza di un servo di colore; ed ecco, quindi, aprirsi "porte" rispettivamente sugli scambi commerciali con l'Oriente, con il Canada (i castori in Europa erano stati sterminati e quelli della Siberia costavano troppo) o sulla colonizzazione di regioni africane e sullo sfruttamento delle popolazioni locali. Un incontro in un interno borghese tra una ragazza che sorride e un ufficiale rimanda alle trasformazioni in atto anche nei costumi e a come, nel caso specifico, queste possano essere direttamente collegate con i cambiamenti economici, dato che fino al secolo precedente un corteggiamento era pubblico ed avveniva in presenza di parenti e testimoni e non in intimità, come nella tela di Vermeer *Ufficiale con ragazza sorridente*.

L'attività è stata svolta dagli studenti di due classi seconde della scuola secondaria di I grado rispettivamente dell'Istituto Comprensivo Statale "Torelli-

Fioritti" di Apricena (FG) e dell'Istituto Comprensivo Statale di Lesina e Poggio Imperiale (FG). Il lavoro è stato discusso e pianificato in una prima fase dai rispettivi insegnanti di storia che hanno quindi costituito i gruppi tenendo presenti i parametri del *team building* mutuati da Spencer Kagan (2000) e individuando all'interno di ogni gruppo elementi provenienti da entrambe le classi. Questo aspetto è derivato da una precisa volontà dei docenti di creare un'occasione di studio e socializzazione tra studenti che non si erano mai visti in precedenza, dando loro la possibilità di uscire, seppur virtualmente, dalle proprie abitazioni e dal proprio contesto/*comfort zone* lavorando e cooperando con compagni di classe e, allo stesso tempo, con nuovi compagni su un compito assegnato. Ciò è stato reso possibile grazie all'uso delle tecnologie e al fatto che nel periodo in cui si è svolta l'attività (marzo 2021), a causa della pandemia da covid-19, le scuole erano in modalità Dad, acronimo che sta per 'didattica a distanza'.

Sulla qualità della didattica che si può erogare a distanza, sulle sue intrinseche ed eventuali potenzialità e sui risultati finora raggiunti nell'ultimo anno si è a lungo parlato, discusso e anche pubblicato, ma il dibattito, spesso molto acceso, rimane ancora aperto e controverso. In questa sede ci limiteremo soltanto a sostenere che la distanza non può, come è naturale, sostituirsi alla presenza fisica in classe e a tutto quello che la relazione personale e sociale nello spazio condiviso, con compagni e insegnanti, conferisce al processo di apprendimento-insegnamento; allo stesso tempo, però, è necessario, ricordare come la Dad abbia sopperito - anche se in parte e, evidentemente, con molti limiti - ad una situazione di gravissima emergenza e che, con una maggiore consapevolezza ed esperienza sugli strumenti e le pratiche da utilizzare, può anche diventare occasione per creare contesti di apprendimento molto stimolanti e interessanti. In particolare, su questi temi si rimanda alla folta bibliografia degli ultimi mesi (Bruschi & Perissinotto, 2020; Toselli, 2020; Saladino, 2020; Marcianò, 2020; Biancato & Tonioli, 2021).

Nel nostro specifico caso, ad esempio, l'attività a classi aperte[1] con compagni frequentanti una scuola fuori dal comune di residenza, non si sarebbe potuta svolgere o si sarebbero dovute seguire procedure più elaborate dal punto di vista burocratico e, naturalmente, logistico. Il contesto della Dad, con il suo utilizzo di strumenti tecnologici e piattaforme per creare riunioni, ha invece permesso in maniera semplice e lineare a ragazzi di scuole e comuni diversi di poter vivere un'esperienza diversa dalla quotidianità. A questo si aggiunge un ulteriore utilizzo, funzionale ad un approccio sostanzialmente formativo sulla valutazione poiché legato al costante feedback che

l'insegnante ha potuto dare agli studenti di ogni singolo gruppo nel momento in cui è stato richiesto di utilizzare la piattaforma, al di fuori dell'orario curriculare, a tale scopo. È, infatti, capitato che ci sia stato bisogno da parte degli studenti di avere chiarimenti dagli insegnanti, sia per quanto riguarda il compito nello specifico, sia per quanto riguarda il livello organizzativo dei ruoli all'interno del gruppo. A questo scopo è stato perciò chiesto esplicitamente di creare singole e brevi riunioni pomeridiane in cui è stato possibile per gli studenti capire cosa potesse essere migliorato e cosa, invece, poteva essere proseguito senza cambiamenti, attuando in tal modo un'efficace azione sul processo di apprendimento e sullo sviluppo di competenze cognitive, metacognitive e sociali.

Il contesto cooperativo ha permesso di operare in maniera laboratoriale attingendo informazioni direttamente dalle fonti iconografiche date, facendo riferimento alle conoscenze sugli argomenti studiati riguardo al tema centrale e producendo conseguentemente informazioni proprie: «la storia non è una materia ma una disciplina, cioè non è solo un insieme di informazioni e di conoscenze da trasmettere, ma consiste anche in procedure di produzione è nell'uso di esse[...] l'apprendimento non consiste nell' assorbimento delle informazioni, ma nella costruzione della conoscenza da parte del soggetto che apprende mediante i testi[...] la costruzione si realizza con l'applicazione di operazioni cognitive, cioè operazioni di smontaggio e montaggio delle organizzazioni delle informazioni[...] la formazione storica del cittadino richiede la formazione di abilità nelle procedure di uso delle fonti, di produzione delle informazioni, di trattamento delle informazioni, di organizzazione delle informazioni, dunque, richiede il saper fare che è insito nella ricerca storico-didattica» (Mattozzi, 2012, p.15).

FASI DELL'ATTIVITÀ

Prima di illustrare le cinque fasi in cui è stata svolta la proposta didattica, si ricorda che la progettazione è avvenuta attingendo direttamente dalle Indicazioni Nazionali come riferimento normativo, in termini di competenza e obiettivi di apprendimento ad essa strumentali:

«La scuola […] in relazione alle diverse età e alle capacità cognitive degli alunni, progetta percorsi didattici che approfondiscono la conoscenza della storia e l'attenzione alle diverse fonti» (2012, p.41).

COMPETENZA	Produce informazioni storiche con fonti di vario genere – anche digitali – e le sa organizzare in testi
OBIETTIVO DI APPRENDIMENTO	Usare fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, narrative, materiali, orali, digitali, ecc.) per produrre conoscenze su temi definiti

1.Rilevazione delle preconoscenze	Le scoperte geografiche; la colonizzazione europea delle Americhe e la creazione di avamposti commerciali in Africa e Asia; l'economia-mondo e le Compagnie delle Indie Orientali; la protoglobalizzazione; lo sviluppo economico nell'Olanda del XVII secolo; l'ascesa della borghesia
2.Presentazione degli obiettivi e modalità di lavoro (*team building*)	Incontro preliminare in sincrono, con entrambe le classi collegate in videoconferenza; comunicazione dei nominativi per la formazione dei gruppi misti (tre componenti da una scuola e tre dall'altra); presentazione del compito e degli obiettivi da parte dei docenti; domande da parte degli studenti relative al chiarimento di alcuni punti; incontro preliminare di ogni gruppo in asincrono con decisione del responsabile di gruppo (con funzione di coordinazione e di comunicazione con i docenti) e conoscenza tra i membri
3.Analisi delle opere	Analisi dei sei quadri assegnati dai docenti come fonti iconografiche sulle quali ricercare informazioni (*Veduta di Delft*, *Ufficiale e ragazza che ride*, *Donna che legge una lettera*, *Il geografo*, *Donna che pesa una collana o una moneta* di Jan Vermeer e *Partita a carte* di Hendrik Van der Burch) secondo il metodo di analisi Erwin Panofsky (1999)[2] e attraverso osservazione prima individuale, poi comparata insieme ai compagni con conseguente discussione sulle motivazioni che giustificherebbero gli elementi rilevati come inerenti alla protoglobalizzazione (analisi individuale

– sintesi cooperativa)

4.Elaborazione di un prodotto multimediale	Assemblaggio di immagini e testi verbali per la realizzazione di una presentazione digitale da mostrare nell'incontro finale in sincrono e sulla quale avverrà la valutazione finale; inserimento dei dati del diario di bordo come strumento metacognitivo usato all'interno del gruppo durante gli incontri, compresi i colloqui di gruppo con il docente
5.Presentazione dei lavori e fase valutativa/metacognitiva	In sincrono, con entrambe le classi collegate in videoconferenza: presentazione a turno dei prodotti (slide) e dei risultati dei diversi gruppi ai compagni e ai docenti; autovalutazione, valutazione tra pari e valutazione dell'insegnante; discussione metacognitiva su indicatori relativi alla comprensione del compito, alla motivazione, all'interdipendenza positiva all'interno del gruppo, al valore formativo dell'attività, all'apprendimento raggiunto o meno sia individualmente che insieme ai compagni. Quest'ultima parte valutativa si avvale anche del confronto tra i risultati raggiunti dai gruppi e le analisi operate da Timothy Brook nel suo libro, opportunamente adattate dal docente in forma schematica. Il momento di confronto permette agli studenti di ragionare e riflettere, ancora in prospettiva metacognitiva, su come hanno operato durante la fase attiva del lavoro, ricavando indicazioni sugli elementi presenti nelle opere che non sono stati rilevati e sulle cause che ne hanno impedito la rilevazione.

RESOCONTO DI SINTESI SULL'ANALISI OPERATA DAI GRUPPI

Quante "chiavi" e, di conseguenza, quante "porte" – per dirla con Timothy

Brook - sono state individuate dagli studenti all'interno dei gruppi durante l'analisi dei quadri come fonti iconografiche? Quanti elementi relativi alla protoglobalizzazione sono stati rilevati durante l'osservazione e la descrizione delle opere assegnate?

1. Per quanto riguarda la *Veduta di Delft*, la "chiave" principale dell'immagine non è stata individuata dagli studenti perché, chiaramente, al di fuori del bagaglio di conoscenze possedute e della portata delle loro inferenze. Si tratta, infatti, del tetto della VOC o Vereenigde Geoctroyeerde Oostindische Compagnie, ovvero la famosa Compagnia Olandese delle Indie Orientali, organizzazione commerciale privata a cui i Paesi Bassi riconobbero il monopolio del commercio con l'Estremo Oriente. Con la Compagnia, creata nel 1602, la potenza olandese riuscì a penetrare in Estremo Oriente e a creare fortuna per molti cittadini e occasione di emancipazione sociale.

Tutti i gruppi hanno però individuato nell'elemento delle imbarcazioni il mezzo principale degli scambi interoceanici e, quindi, della principale attività economica del periodo storico in esame. Altro elemento è stato rilevato dalla presenza delle abitazioni di tipo borghese, "probabilmente appartenute ai mercanti".

2. Nell'*Ufficiale con ragazza che sorride*, l'interessante "chiave" del cappello di feltro di castoro che apre le "porte" cui abbiamo accennato sopra non è stata individuata, ma sono stati rintracciati gli altri indizi di cui parla Brook nel suo libro e che si mostravano con più evidenza all'interno dell'immagine: la carta geografica delle Province Unite appesa al muro e il possibile corteggiamento tra i due personaggi presenti sulla scena.

3. In *Donna che legge una lettera*, i gruppi hanno rilevato la maggior parte delle "chiavi" e quindi: la lontananza, la distanza tra il personaggio del quadro e il mittente della lettera, dovuta ai lunghi viaggi verso le colonie o all'emigrazione che portò in quegli anni migliaia di olandesi ad attraversare l'Atlantico per le Americhe; il tappeto orientale che fa presupporre i commerci con l'Impero Ottomano o con la Persia dei Safàvidi; il piatto di porcellana probabilmente occidentale perché diverso dalla porcella tipicamente cinese dell'altro quadro analizzato *Partita a carte* di Van der Burch (processo cognitivo comparativo).

4. *Il geografo* è una fonte iconografica i cui elementi sono "chiavi" che aprono "porte" sulla protoglobalizzazione facilmente individuate dai gruppi sulla base delle conoscenze acquisite in precedenza. Il lavoro stesso del geografo (o del cartografo) rimanda i ragazzi alla fondamentale importanza che esso ha avuto nei secoli delle esplorazioni geografiche e già a partire dai portolani medievali, come il famoso Atlante Catalano del 1375 grazie al quale avevano avuto modo di "vedere" l'imperatore del

Mali Mansa Musa. Il tema stesso dell'opera, la geografia (Brook, 2015),[3] la conoscenza della terra e, in quell'epoca di nuove terre, ha facilitato la ricerca degli studenti: gli strumenti del geografo nelle proprie mani, la carta appesa alla parete, il globo terrestre e il tappeto rimandano ad un insieme di significati inerenti alle connessioni tra popoli, culture e spazi terracquei. In particolare, alcuni studenti hanno ricordato i rapporti con la Cina e il Giappone che in quel periodo si erano chiusi ad ogni tipo di influenza esterna, ma che avevano lasciato la possibilità di avere scambi commerciali proprio e soltanto con i Paesi Bassi. La cartografia non era ancora diffusamente praticata da cinesi e giapponesi per la mancanza di interessi commerciali al di fuori dei propri confini.

5. Anche riguardo alla tela *Donna che pesa una collana o una moneta* i gruppi hanno registrato la presenza di "chiavi" importanti. Esse sono principalmente la pesatura, collegata alla circolazione mondiale di oro e, soprattutto, di argento (con il riferimento alla tratta del Pacifico tra Messico e Filippine) e la funzione della donna all'interno della vita quotidiana come poteva essere intesa all'epoca del capitalismo borghese in Olanda. La donna si pone, nella cultura protestante del Seicento, come aiuto fondamentale per l'uomo fornendo, pur in una posizione di subalternità, un valido e complementare apporto allo svolgimento delle mansioni sociali e lavorative sia dal punto di vista manuale che amministrativo. Alcuni studenti fanno notare che al muro è appeso un quadro con una rappresentazione religiosa a sottolineare anche la legittimazione di quanto sta facendo la donna in quel momento.

6. L'ultima tela, *Partita a carte* di Hendrik Van der Burch, permette infine agli studenti di cogliere agevolmente elementi riferiti alla cultura materiale, come il tappeto orientale e l'anfora di porcellana (probabilmente) di fattura Ming, considerato l'interno di matrice borghese che vi è rappresentato. Ma è soprattutto il servo di colore la "chiave" principale dell'immagine. Essa ci apre la "porta" sulla consuetudine da parte di molte famiglie borghesi di possedere servi provenienti dalle colonie o da mercati di schiavi, portandoci direttamente al tema della mobilità delle persone. Gli studenti comprendono perciò che non sono soltanto le merci a muoversi da un continente all'altro, ma sono anche le persone a spostarsi, una parte delle quali, purtroppo, sotto forma di schiavi privati di ogni diritto e libertà.

CONCLUSIONI

In un modello di scuola che, come quello ancora oggi ampiamente diffuso, nonostante la continua evoluzione normativa e la costante innovazione metodologica,

rimane saldamente ancorato alla trasmissione dei saperi e a una struttura fortemente verticale dell'azione didattica (top-down, dal docente al discente), un'attività come quella proposta va ad offrire concretamente la possibilità di mettere al centro del processo di insegnamento-apprendimento lo studente e le relative competenze da sviluppare. L'uso di tecnologie (TIC) – ancor più necessarie considerato il periodo di chiusura per le scuole in presenza dovuto alla pandemia da covid-19 –, dell'apprendimento cooperativo e di un setting laboratoriale diventa essenziale nello sviluppo di abilità di analisi di fonti iconografiche e, soprattutto, di connessioni tra elementi visibili (le "chiavi" di cui parla Timothy Brook nel suo saggio) e rimandi a contesti non fisicamente presenti all'interno dell'immagine (le "porte"). A livello cognitivo si dà la possibilità agli studenti di far leva su conoscenze pregresse relative agli argomenti affrontati in classe - come le esplorazioni geografiche, la colonizzazione europea, i mercati e gli scambi commerciali attraverso tutti e tre gli oceani – che diventano funzionali allo sviluppo di competenze più profonde, come ad esempio la capacità, nello specifico, di rilevare dalle culture materiali presenti nell'opera, e quindi da uno scenario di microstoria, attraverso una visione multiscalare (*Indicazioni Nazionali* 2012, p. 44), aspetti che attestino un fenomeno epocale di dimensioni planetarie come la protoglobalizzazione la cui portata è da considerare all'interno delle trasformazioni del mondo sopraggiunte nell'Età moderna e le cui conseguenze sono ben evidenti ancora oggi.

BIBLIOGRAFIA

Abulafia D. (2020). *Storia marittima del mondo. Quattro millenni di scoperte, uomini e rotte*. Milano: Mondadori.

Alpers S. (1999). *Arte del descrivere. Scienza e pittura nel Seicento olandese*. Torino: Einaudi.

Bernardi P. – Monducci F. (cur.). (2012). *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Torino: UTET.

Biancato L., & Tonioli D. (a c. di) (2021). *101 idee per una didattica digitale integrata*. Trento: Erickson.

Bloch M. (2009). *Apologia della Storia*. Torino: Einaudi.

Brook T. (2015). *Il cappello di Vemeer: il Seicento e la nascita del mondo globalizzato*. Torino: Einaudi.

Brusa A. – Cajani L. (cur.). (2008). *La storia è di tutti*. Roma: Carocci.

Bruschi B., & Perissinotto A. (2020). *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*. Bari-Roma: Laterza.

Burke P. (2002). *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini*. Roma: Carocci.

Cajani L. (2004). *L'insegnamento della storia mondiale nella scuola secondaria: appunti per un dibattito*. "Dimensioni e problemi della ricerca storica", n. 2 (pp. 319-340).

Cajani L., *La storia mondiale e la scuola italiana. Cronaca della commissione De Mauro*. Brusa –Cajani. *La storia è di tutti* (pp. 248-285).

Canale Cama F., Feniello A. & Mascilli Migliorini L. (2019). *Storia del mondo. Dall'anno 1000 ai giorni nostri*. Bari-Roma: Laterza.

Conrad S. (2015). *Storia globale. Un'introduzione*. Roma: Carocci.

Czerwinsky Domenis L. (2008). *Didattica per operazioni mentali, vol. 7: Osservare*. Trento: Erickson.

Di Fiore L., Meriggi M. (2011). *World History. Le nuove rotte della storia*. Bari-Roma: Laterza.

Farné R. (2003). *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione: dall'Orbis Pictus a Sesame Street*. Bologna: Zanichelli.

Frankopan P. (2017). *Le vie della seta. Una nuova storia del mondo*. Milano: Mondadori.

Giardina A. (a c. di) (2017). *Storia mondiale dell'Italia*. Bari-Roma: Laterza.

Girardet H. (2004). *Vedere, toccare, ascoltare. L'insegnamento della storia attraverso le fonti*. Roma: Carocci.

Grillo P. (2019). *Le porte del mondo. L'Europa e la globalizzazione medievale*. Milano: Mondadori.

Kagan S., *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.

Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. (2012). Firenze: "Annali della Pubblica Istruzione".

MacGregor N. (2012), *Storia del mondo in 100 oggetti*. Milano: Adelphi.

Marcianò G. (2020). *Didattica a distanza. Indicazioni metodologiche e buone pratiche per la scuola italiana*. Milano: Hoepli.

Mattozzi I. (2012). *La mente laboratoriale*. Bernardi – Monducci (a cura di). *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico.*

Musci E. (2012). *Il laboratorio con le fonti e le narrazioni iconografiche*. Bernardi – Monducci (a cura di). *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico.*

Panofsky E. (1999). *Studi di iconologia. I temi umanistici nell'arte del Rinascimento*. Torino: Einaudi.

Prampolini A. (2021). La Visual History. Che cos'è e quali storie ci fa conoscere. Historia Ludens disponibile all'indirizzo http://www.historialudens.it/biblioteca/404-la-visual-history-che-cos-e-e-quali-storie-ci-fa-conoscere.html

Saladino E. (2020). *Didattica a distanza. Breve guida per un insegnamento efficace e inclusivo.* Milano: Pearson.

Toselli L. (2020). *La didattica a distanza. Funziona, se sai come farla*. Casale Monferrato: Sonda.

Vanhaute E. (2015). *Introduzione alla World History*. Bologna: Il Mulino.

[1] L'istituzione di classi aperte come luoghi di apprendimento con studenti provenienti da classi diverse dalla propria, già prevista dalla fine degli anni Settanta, è stata e poi disciplinata dall'art. 4 del DPR 275/99 nell'ambito dell'autonomia didattica, cui si aggiunge il DM 179/99 (art. 1 ter).

[2] Erwin Panofsky, studioso e storico dell'arte tedesco naturalizzato statunitense, pubblicò nel 1939 un famoso saggio in cui mostrava qual era la sua idea d'interpretazione di un'immagine, distinguendo tre livelli. Il primo livello, chiamato *preiconografico*, è riferito al significato reale, naturale, degli elementi presenti e va ad identificare oggetti ed eventi in quanto componenti dell'insieme figurativo; il secondo livello riguarda, invece, l'analisi *iconografica* più nello specifico, la comprensione relativa alla "scena" che si sta svolgendo (una colazione, ad esempio, nel caso di *Colazione sull'erba* di Manet o una partita a carte nella caso di *I giocatori di carte* di Cézanne); il terzo e ultimo livello è relativo all'analisi *iconologica*, una sorta di superamento dell'iconografia perché fa riferimento ad un livello di significato più intrinseco rispetto ai primi due, un livello cioè che potremmo definire connotativo rispetto alla precedente analisi denotativa, nel quale è possibile in maniera inferenziale risalire al modo di pensare di una società o ad un periodo storico, ad una concezione filosofica o religiosa.

[3] Proprio Timothy Brook, in conclusione al suo discorso e citando le parole del poeta inglese John Donne "Nessun uomo è un'isola, completo in se stesso" (da *La campana dell'agonia*, un sermone sulla sofferenza del 1623) sottolinea come la metafora dell'isola sia una scelta intenzionalmente risonante per gli isolani inglesi e per le minacce dal continente cui erano sottoposti, ma soprattutto che Donne utilizza nel suo sermone il linguaggio della geografia, *nuova* scienza in rapida evoluzione durante il XVII secolo in cui riunire le conoscenze degli oceani e dei continenti appena scoperti. Brook, inoltre, scrive che «tutti gli uomini, in quanto esseri viventi che appartengono alla stessa specie, devono riconoscere e accettare la natura globale dell'esperienza umana".