

In «Innovazione educativa» n.8 del dicembre 2005

Speciale storia



INDICE

<i>Motivazioni, metodologie e contenuti per l'insegnamento della storia tra nuove sollecitazioni, "indicazioni" e resistenze</i> Rolando Dondarini	17
<i>Una storia di tutti per un dialogo tra le identità</i> Claudio Dellucca	24
<i>Oltre il Medioevo: il mondo nel millennio delle sperimentazioni (dal V al XV secolo)</i> Flavia Marostica	27
<i>Alcune riflessioni a posteriori tra convegno e ricerca IRRE-ER</i> Flavia Marostica	31
<i>Non solo fonti: il laboratorio storico incontra la didattica del prodotto</i> Cristina Bonelli - Ermanno Rosso	33

Motivazioni, metodologie e contenuti per l'insegnamento della storia tra nuove sollecitazioni, "indicazioni" e resistenze

Rolando Dondarini

A tutti gli insegnanti è ben noto che l'esigenza di rinnovare le strategie didattiche per renderle quanto più adeguate a rispondere alle istanze formative del presente comporta un continuo ripensamento su metodi, contenuti e strumenti da adottare; tanto più se la disciplina da insegnare mostra evidenti sintomi di incoerenza tra le nuove e pressanti spinte che ne richiedono un aggiornamento e le vecchie e superate modalità con cui viene generalmente proposta. È quanto oggi si deve rilevare per l'insegnamento della storia sul cui rinnovamento sembrano convergere innumerevoli motivazioni, ma che spesso continua ad essere impartito con metodi e contenuti ampiamente superati e quindi sterili e controproducenti. È una questione sollevata a più riprese anche in passato, ma che è tornata drammaticamente in primo piano con i dibattiti sulle varie riforme dei programmi scolastici. Per affrontare un tema così complesso e spinoso, prima ancora di trattare delle scelte dei contenuti che essi suggeriscono, si rendono necessarie alcune considerazioni preliminari sulle motivazioni e sui metodi d'attivazione dell'apprendimento della storia, cercando di superare con una visione equilibrata lo sterile dissidio tra chi privilegia gli aspetti metodologici e chi quelli contenutistici.

Motivazioni

Tra le finalità da perseguire nei processi formativi vengono generalmente indicate l'autonomia di pensiero e la capacità creativa e progettuale. Riconoscersi e orientarsi per poter scegliere e progettare più consapevolmente e responsabilmente, raccordando passato, presente e futuro, sono esigenze che hanno sentito tutte le generazioni umane, ma che oggi sono amplificate da un'inedita accelerazione nel cambiamento di comportamenti, scale di valori e contesti ambientali.

A dimostrare che proprio in presenza di uno straordinario strappo col passato è necessario un generale recupero di conoscenza storica è sufficiente constatare come lo smarrimento sia il primo e sicuro effetto per chi perde la memoria. L'incapacità di fare scelte consapevoli, di formulare progetti motivati, di prevedere almeno in parte le conseguenze dei propri gesti rende ogni smemorato preda dell'angoscia di non poter scegliere liberamente e subordinato alla volontà altrui, poiché, non conoscendo il proprio vissuto, non dispone di riferimenti essenziali ed è costretto all'immobilità o a passi azzardati. Oggi si rischia di affrontare da smemorati un futuro dai contorni indefiniti, non conoscendo adeguatamente nemmeno le premesse e le radici delle piaghe più inquietanti dell'attualità, come il terrorismo o i limiti e gli squilibri dello sviluppo. L'appiattimento degli orizzonti, degli interessi e della conoscenza su un presente apparentemente privo di retroterra è poi uno dei primi esiti del completamento di quel millenario processo di saldatura delle sorti umane in un unico orizzonte planetario che convenzionalmente chiamiamo "globalizzazione". Mentre a beneficiarne sono prevalentemente i grandi monopoli economici e nell'attesa che a trarne vantaggio sia la totalità del genere umano, uno dei timori più giustificati che esso suscita è proprio quello dell'annullamento delle diversità in un panorama piatto e indistinto, uniformato alle culture e agli interessi dominanti. Si tratta di una svolta epocale di cui si colgono i primi pesanti esiti con sempre maggior chiarezza. A sostenerla e a renderla efficace sono i più potenti mezzi di diffusione e di

propaganda che siano mai stati a disposizione della specie umana: quelli radiotelevisivi, quelli delle reti informatiche e telefoniche, al cui interno inarrestabili processi di concentrazione stanno selezionando i dispensatori di informazione e cultura con effetti concreti e già ben percepibili di condizionamento dei comportamenti e di manipolazione delle coscienze.

In tale prospettiva l'insegnamento della storia va finalizzato oltre che ad una maggiore conoscenza delle origini e delle premesse delle realtà odierne, anche ad una fondata capacità critica e di comprensione nei confronti dei processi evolutivi in atto e alle conseguenti possibilità di progettare quanto più coscientemente e volontariamente il proprio futuro individuale e collettivo in un tornante della storia in cui ogni grande scelta è destinata a ripercuotersi sulla qualità di vita delle generazioni future e rischia di divenire irreversibile.

In una società sempre più composita può essere indirizzato anche a promuovere una formazione culturale basata sulla consapevolezza delle identità e delle diversità presenti, nella convinzione che ogni identità si evolve e che è infondata qualsiasi presunzione di una sua immobilità con cui giustificare il rifiuto dei nuovi arrivi e dei relativi cambiamenti.

A tutte queste motivazioni se ne aggiunge un'altra particolarmente sentita per una realtà come quella italiana nella quale è racchiusa la gran parte dei beni storico artistici del mondo. L'interesse e la sensibilità verso i temi della salvaguardia e della tutela dei beni ambientali e culturali dipendono in buona parte dalla soglia e dalla qualità della conoscenza storica dell'intera società. La considerazione dei patrimoni culturali pervenuti dal passato non si impone solo nell'ambito della formazione, ma anche come esigenza di percepirli e valorizzarli come risorsa. In questa luce le scuole possono concorrere alla sensibilizzazione necessaria, promuovendo in collaborazione con sedi museali, archivistiche e bibliotecarie una più ampia conoscenza dei beni presenti nel loro territorio.

Metodologie

Trovate alcune risposte ai “perché?”, se ne possono cercare altre ai “come?”.

Dato per assodato che un efficace apprendimento della storia si prospetta oggi come un'esigenza essenziale a cui la scuola dovrebbe rispondere efficacemente, occorre valutare quali metodologie e strumenti adottare, lasciando una volta per tutte quelli abbondantemente superati. Sarebbe infatti ingenuo non comprendere come le finalità suddette, benché ampiamente condivisibili, rischino di rimanere solo buone intenzioni se non si traducono in percorsi didattici coerenti ed efficaci; tanto più che fuori dalle aule delle scuole e delle università la conoscenza storica sembra oggi principalmente deputata ad avallare scelte ideologiche e politiche di movimenti e partiti. Vedere la storia così piegata, deformata e strumentalizzata non aiuta certo a far fronte alla crescente carenza di cultura storica generale e alla diffusa indifferenza che i giovani manifestano nei suoi confronti: indifferenza che trae principalmente motivo dalla convinzione che la sua conoscenza non sia di alcuna utilità ma sia estranea alla sfera dei loro valori. In effetti, così come in genere viene proposta a scuola, non può apparire che priva d'interesse e avida di energie profuse solo per acquisire passivamente nozioni e contenuti destinati quasi esclusivamente al superamento di interrogazioni ed esami. Questa percezione anche quando dovuta a ben note e diffuse forme di insegnamento nozionistiche, mnemoniche e poco stimolanti, è non solo allarmante, ma anche paradossale, poiché mai come oggi di fronte alle sfide inquietanti dell'attualità si avverte il bisogno di conoscenza del passato. A proposito del rapporto col passato va precisato che anche in ambito didattico non si tratta di manifestare un'anacronistica nostalgia verso il “bel tempo che fu”, perché chiunque ha

acquisito un minimo di conoscenza e di consapevolezza sull'esistenza delle generazioni che ci hanno preceduto ben difficilmente può essere un nostalgico o addirittura un "passatista". A chi pensa che un tempo si vivesse meglio andrebbero ricordati i disagi e le avversità, le malattie e le fatiche, le incertezze e le ostilità che si dovevano affrontare nei tempi trascorsi. È la pubblicità che nei suoi spot ama abbinare la presunta genuinità dei prodotti propagandati con un passato edulcorato in cui i mulini erano bianchi, i campi rigogliosi, i contadini vigorosi e ben pasciuti e le loro consorti linde e prosperose. La realtà era ben diversa, né peggiore né migliore; era quella vissuta allora, irripetibile e comunque non proponibile oggi, dato che le condizioni, i parametri e i valori fondamentali sono profondamente mutati. I nostri antenati non erano necessariamente più saggi di noi e le loro scelte non furono sempre quelle giuste; sapevano però che erano l'esperienza e la prova del tempo a suggerire la strada da seguire. La conoscenza delle vicende, degli usi e delle tradizioni di un tempo vale quindi essenzialmente a ricucire il presente alle sue premesse per disporre di maggior consapevolezza e autonomia di scelta; una valenza che può anche avere un effetto aggregante e rassicurante, quello che una volta era affidato al passaggio dei saperi dagli anziani ai giovani come trasmissione della matrice di appartenenza al tessuto sociale della famiglia e della comunità.

Di fronte all'*indifferenza*, all'*estraneità* e alla *passività* che compromettono la percezione della storia da parte degli scolari, le risposte che più coerentemente debbono essere perseguite per conformarvi le scelte metodologiche fondamentali sono esattamente il loro contrario: *motivare*, *interessare* e *attivare*.

La storia siamo noi: non è né una formula astratta né un concetto di difficile comprensione, bensì uno stimolo dalla formidabile capacità motivante a conoscere se stessi attraverso la storia. Dato che tutte le realtà odierne sono frutto di una lunga sedimentazione di cui è possibile rintracciare tracce e segni, leggerle come gli esiti provvisori di matrici, impronte e linee evolutive dipanatesi nella storia, significa non solo porvi al centro le generazioni del passato, ma anche trovarvi nessi significativi con quelle attuali. In tal modo il passato perde la sua apparente lontananza, dato che vi si possono rintracciare premesse ed origini dell'attualità. Anzi un percorso di apprendimento della storia che davvero prenda le mosse dagli interessi degli scolari non può che essere circolare, con il presente che funge sia da partenza che da arrivo: prendere le mosse dalla realtà odierna per un viaggio nella storia che riconducendo all'attualità ne evidenzia le premesse e possa fornire più ampie e motivate scelte per il futuro.

Il presente e il passato prossimo, il proprio vissuto e le proprie esperienze possono così essere considerati i punti di imbarco e di approdo per viaggi nella storia lontana o recente, vista come una grande rappresentazione collettiva nella quale ciascuno più o meno consapevolmente svolge la propria parte. Inoltre, trattando dei più disparati aspetti della vita, gli studi retrospettivi condotti a partire dall'attualità per leggerne lo spessore storico sono spontaneamente connotati da un'effettiva multidisciplinarietà e possono conseguire esiti originali e valori scientifici ben più sostanziosi delle compilazioni che si continuano a propinare come surrogati di ricerca.

Alla riscoperta degli elementi distintivi giunti dal passato nel proprio presente gli scolari divengono gli artefici delle loro conoscenze e allo stesso tempo assumono responsabilità nella tutela dei beni censiti e individuati. Partecipando alle ricerche sui segni e monumenti della storia assumono quel ruolo attivo che si è sempre rivelato il miglior modo per stimolare, non solo l'adozione di metodologie e strumenti di ricerca, ma anche un apprendimento efficace e duraturo. In tale prospettiva la ricerca e l'interpretazione delle fonti possono innescare la tensione alla scoperta, l'emozione della conquista dato che mettono gli scolari in grado di scoprire le loro facoltà di dare risposte ai loro stessi interrogativi e di sentirsi i soggetti del proprio apprendimento.

Rintracciare gli aspetti della vita di chi ci ha preceduto risponde poi ad una diffusa esigenza di ricono-

scere le radici culturali di una civiltà che sta perdendo gran parte delle sue peculiarità originarie e sembra avviarsi verso scenari incolori e confusi per lo strapotere dei modelli artificiali e sovralocali imposti dalla cultura televisiva. Inoltre consente di far trasparire l'umanità, la concretezza e i sentimenti dei soggetti della storia di ogni tempo, così spesso occultati dagli aridi resoconti della storia generale.

Da un lato quindi la lettura del presente come esito della storia è essenziale per comprendere identità e diversità che sono aspetti inscindibili e complementari di una società multiculturale e che non possono prescindere dalla conoscenza delle loro premesse storiche; dall'altro deve contribuire a far acquisire senso di responsabilità e capacità di progettazione in un periodo cruciale di transizione e trasformazione della vita individuale e collettiva, nel quale sono in gioco l'esistenza e la convivenza attuali e future.

Contenuti

Dopo i "perché?" e i "come?" vanno affrontati conseguentemente i "cosa?", i contenuti, ovvero gli elementi che più vengono influenzati dalle indicazioni programmatiche ministeriali e dalle varie posizioni che si sono espresse in merito alle scansioni curricolari. Tutti infatti concordano sul fatto che per la storia come per le altre discipline ogni segmento della formazione scolastica dovrebbe essere inserito in un curriculum verticale che armonizzi i rispettivi contenuti in un contesto organico e complessivo di apprendimento. Alcuni tuttavia ritengono che per la storia ciò si debba tradurre nell'abbandono del ripetersi dei cicli dell'intera storia nei tre gradi scolastici; altri che non si possa affrontare l'intero ciclo storico una o due volte soltanto, legando fatalmente alle diverse età evolutive la conoscenza di specifici periodi. Una prima avvertenza in proposito è che non esistono ricette valide per tutti, soprattutto in considerazione che alla prova dei fatti non tutte le esigenze sembrano poter convergere in un'unica soluzione. Personalmente, dopo aver valutato le diverse opzioni e i primi esiti delle "indicazioni" del febbraio 2004, ritengo che esse, rimandando alle scuole medie l'insegnamento di Medioevo, Storia Moderna e Storia Contemporanea, non solo privino fino ad allora gli scolari di indispensabili strumenti cognitivi su questioni con cui quotidianamente l'informazione li mette a contatto, ma sottovalutino proprio le due attenzioni che dovrebbero rimanere al vertice delle priorità per l'insegnamento della storia, ovvero:

- il rispetto della personalità degli scolari e delle sue fasi di formazione, poiché ignorano gli stadi di sviluppo delle loro capacità di apprendimento e dei loro interessi, presumendo che tra la terza elementare e la terza media vi sia un unico ciclo;

- il presupposto irrinunciabile che per un paese come l'Italia la cultura storica non possa essere trascurata, oltre che per comprendere, rispettare e tutelare il formidabile patrimonio di cui siamo custodi, anche per le sollecitazioni al confronto e al dialogo indotte dall'inarrestabile formazione di una società multietnica, multiculturale e multireligiosa.

Del resto basta constatare quali risultati l'applicazione rigida di tali indicazioni comportano:

La scomparsa delle visioni anche più generali dei due ultimi millenni dagli orizzonti formativi di una fascia scolare come quella "primaria", nella quale si acquisiscono sensibilità e interessi che rimangono indelebili;

La sottovalutazione e il ritardo nell'acquisizione della consapevolezza e del rispetto del patrimonio storico/artistico scaturito da quei periodi;

L'abbandono di una ricca varietà di esperienze didattiche innovative condotte sia in ambito scolastico che extrascolastico, per le quali insegnanti e operatori culturali hanno attivato ampie convergenze multidisciplinari; in particolare in riferimento alle didattiche museale e archivistica e bibliotecaria e agli apporti di enti e associazioni;

Le conseguenti lacune e mancanze di riferimenti per gli apprendimenti riferiti agli aspetti storico/ambientali da un lato e globali dall'altro, che si stavano sempre più spesso adottando come terreni di incontro e di comune formazione per gli scolari di diversa provenienza;

Le gravi ripercussioni sui corsi di formazione per gli insegnanti della scuola primaria, che non essendo più tenuti a prepararsi su quei periodi storici, potrebbero eliminarne lo studio dai loro curricula con le conseguenti carenze formative e culturali.

Naturalmente queste constatazioni lasciano presumere esiti ancor più negativi nel caso si adottasse per l'intero curriculum scolastico un unico ciclo cronologico, ancor più aberrante perché ancor più irrispettoso dell'età evolutiva e della diverse facoltà percettive delle successive età scolari. Altre e autorevoli voci hanno già sottolineato le incongruenze di una simile scelta e come essa leghi fatalmente l'apprendimento dei vari periodi storici alle diverse fasi della crescita e alle loro differenti opportunità di approfondimento e renda quanto mai problematiche le correlazioni con altre discipline come la letteratura, l'arte, la filosofia.

È significativo come su questa posizione ora convengano anche autorevoli cultori della didattica della storia che in precedenza avevano sostenuto la proposta del ciclo unico, divenuto invece per altri un dogma intoccabile e purtroppo un evidente irrigidimento preconcettuale. Appare così auspicabile che di fronte alla constatazione del danno, molti di coloro che hanno accettato quel postulato del tutto teorista dell'unica progressione cronologica, ritornino sui propri passi.

In realtà prevedere un curriculum verticale coerente e organico è doveroso, ma ciò non significa affatto affrontare la storia per una sola volta in tutta la carriera scolastica, ma predisporre fasi di insegnamento concordi, complementari e organicamente legate. In questo senso ad esempio Ivo Mattozzi e l'Associazione Clio 92 propongono il superamento delle ripetitività dei cicli con una differenziazione profonda dei "formati" con cui la storia può essere affrontata per intero nella scuola primaria, in quella secondaria di I grado e nella scuola secondaria superiore.

Nell'attuale congiuntura sempre sul piano dei contenuti e in maniera in parte connessa con la scelta della scansione curriculare dei cicli, si prospettano altre due esigenze apparentemente opposte: da un lato la necessità di orizzonti allargati per un mondo in cui informazione, comunicazione e partecipazione ai grandi eventi non hanno più confini; dall'altro il bisogno di concretezza e afferrabilità che solo i contesti vicini e circoscritti possono fornire. Ma all'apertura della storia generale o "globale" corrispondono i pericoli della sua astrattezza, mentre alla tangibilità della dimensione locale i rischi di eccessiva chiusura: sono gli insegnanti più sensibili e impegnati quelli che affrontano questo difficile dilemma, trovando spesso efficaci forme di compromesso, rese ancora più ardue dalla scarsa disponibilità di tempo e dalle pressioni spesso tradizionaliste dei genitori.

Sta di fatto che, dato che i contesti odierni sono le risultanze provvisorie di una lunghissima serie di mutamenti e di linee evolutive dipanatesi nella storia le cui tracce sono ancora impresse nei fenomeni e nei volti attuali, la profondità storica dell'attualità è percepibile sia attraverso le grandi questioni affrontabili con la storia globale sia attraverso la storia dell'ambiente prossimo, quello che si frequenta quotidianamente. Leggerne ed esaminarne lo spessore storico comporta quindi una più approfondita conoscenza degli aspetti ambientali, dei comportamenti e delle relazioni che ognuno vive e sperimenta quotidianamente. L'attenzione per il tempo e gli spazi vicini infatti, non solo risponde pienamente all'allargamento delle capacità percettive degli scolari, ma contribuisce a quelle forme di radicamento culturale che oggi sono ritenute tanto importanti, anche dal punto di vista delle appartenenze e delle identità collettive. In ambito locale può consentire di mobilitare e vitalizzare tutte le risorse e le istituzioni culturali presenti (biblioteche, musei, associazioni, università), di ricorrere alle testimonianze dirette degli anziani e di

fornire così occasioni di dialogo tra generazioni nell'attuale delicata fase di transizione, in cui il veloce e generalizzato mutamento dei modi e dei modelli di vita sta producendo vaste lacerazioni e disorientamenti.

Si consideri infine che per una collettività di provenienza eterogenea la conoscenza della storia del proprio ambiente può costituire la base comune su cui imbastire e costruire una nuova appartenenza, che non annulli le peculiarità di origine, ma le faccia concorrere a progettare e pianificare il futuro, superando incomprensioni e ostilità.

Strumenti

In una società in continua e rapida evoluzione nella quale la persona ideale dovrebbe essere dotata contemporaneamente di consapevolezza e di fantasia, di identità e di flessibilità, è compito degli insegnanti trovare strade efficaci per la trasmissione dei saperi e per le attività formative. Per loro che debbono competere con tante fonti di comunicazione e di formazione - più o meno strumentali e distorte, ma spesso ben più allettanti e appariscenti - c'è il rischio di essere percepiti come voce sgradevole e mal sopportata: quella che si ascolta e si segue per dovere, per superare le verifiche scolastiche, per accontentare i genitori, ma senza reale interesse né tanto meno entusiasmo. In primo luogo è ovvio che di fronte all'abbondanza dei messaggi accattivanti di un'eterogenea comunicazione culturale in cui domina l'immagine e la multimedialità, l'insegnamento non possa più limitarsi alle forme libresche né esimersi dall'uso degli strumenti forniti dalle tecnologie più aggiornate. In merito il patrimonio di esperienze condotte con buon esito e il novero delle nuove proposte si stanno arricchendo di anno in anno.

Ma anche fuori da questo nuovo e imprescindibile campo espressivo, gli insegnanti, nonostante non possano più disporre del privilegio di un tempo di essere l'unica voce della cultura, qualche importante e quasi esclusiva opportunità ce l'hanno ancora. Non potranno essere sempre brillanti e piacevoli come i personaggi televisivi, non avranno supporti paragonabili a quelli spettacolari, ma dispongono della grande chance di potere aprire un dialogo reale con i loro interlocutori; di farli parlare come troppo raramente possono fare; di farli scoprire raccontandosi che le loro emozioni sono reali e ben diverse da quelle fittizie, inflazionate e mercificate degli spot televisivi; di poterli spronare ad un impegno che si rivelerà gratificante perché comunque si tradurrà in cosciente crescita, nell'eccitazione della conquista personale.

La gratificazione infatti non va perseguita solo spianando la strada dell'apprendimento o cercando di renderlo gradevole, facile e quasi banale, ma anche rendendo consapevoli che comunque per acquisire conoscenze occorre impegnarsi.

Ogni conquista è tanto più efficace, duratura e gratificante quanto maggiore è il coinvolgimento emotivo che deriva dalla coscienza delle difficoltà e delle sfide che si debbono superare per raggiungerla. Ciò non significa evidentemente che si debbano perseguire itinerari ardui e selettivi, ma che si possano rendere avvincenti facendo leva sulla consapevolezza di compiere passi importanti e non comuni, qualitativamente elevati, innovativi e degni di attenzione. È una convinzione che deve essere ripetutamente stimolata nel corso delle ricerche e che può valere come ulteriore incentivo all'apprendimento: sentirsi soggetti e partecipi di imprese originali che portano a scoperte sempre nuove frutto dell'impegno di ognuno e di tutti. E durante e poi potersi raccontare, da protagonisti consapevoli e orgogliosi delle conquiste e pronti ad intraprendere altre. Tutto questo nessuno schermo lo può dare!

Del resto è stato ampiamente verificato che promuovere l'apprendimento motivando e attivando i suoi soggetti in un percorso coscientemente impegnativo e verso una meta ambita e gratificante, comporta

sempre per insegnanti e scolari un incentivo e un consolidamento della stima reciproca da cui entrambi si sentono vincolati a esprimere il meglio di sé.

Naturalmente è su queste considerazioni che si basano formule metaforiche come quella de “le radici per volare” che nel suo abbinamento apparentemente paradossale vuole racchiudere le motivazioni sulle quali l’insegnamento della storia può trovare efficaci percorsi metodologici. Sono le stesse motivazioni e finalità che hanno accomunato tante iniziative degli ultimi anni, come quelle promosse a Bologna dal Laboratorio Multidisciplinare di Ricerca Storica – dal Passamano per San Luca alla “Festa della Storia” - riuscendo a far collaborare insegnanti, docenti universitari, enti e operatori culturali e istituzioni in attività di ricerca, di didattica e di divulgazione. Un vecchio detto canadese di probabile origine pellerossa afferma che i genitori debbono preoccuparsi di fornire ai figli *le radici e le ali*, suggestivo paradosso la cui apparente contraddizione si svela con concisa chiarezza nel legame tra passato e futuro. *Le radici per volare* conoscere per capire, per creare, per essere quanto più possibile artefici del proprio futuro, rilevando gli inscindibili legami tra la storia e l’attualità e utilizzando le eredità del passato per progetti motivati e consapevoli, tratti da un apprendimento di cui ciascuno è protagonista quale costruttore di conoscenza e quale partecipe attivo della rappresentazione collettiva della storia.

Il fascicolo regionale dell’Emilia-Romagna è interamente dedicato all’insegnamento della musica nella scuola primaria. Lo “Speciale” curato da Benedetta Toni si apre con una sezione dedicata alla ricerca, prosegue con alcune attività istituzionali di formazione e si chiude con una rassegna critica di laboratori musicali significativi.

Una storia di tutti per un dialogo tra le identità

Claudio Dellucca

“La storia è di tutti” ovvero ‘Come e perché proporre una storia di tutti e per tutti’: richiamandomi all’efficace titolo del convegno svoltosi dal 5 al 10 settembre a Modena su iniziativa del Multicentro Educativo “Sergio Neri” riporto e sviluppo alcune riflessioni sul ruolo che può e deve avere l’insegnamento della storia in una scuola multiculturale.

L’incipit può essere dato dal passaggio iniziale della relazione del Prof. Charles Heimberg, rivolta nella prima giornata del convegno all’attento e numeroso pubblico di insegnanti: “In una scuola multiculturale ..si pone la questione di sapere come presentare e fare in modo che si formi la dimensione dell’alterità in tutti gli studenti.....Il rapporto con l’altro si pone al centro del modo di pensare della storia.....La storia e il suo sguardo specifico sul mondo hanno qualcosa di essenziale da far scoprire...La questione del rapporto con l’altro è al centro dell’epistemologia della disciplina e del suo modo di interrogare la società”.

Queste tesi sono indice della attualissima attenzione di storiografi e studiosi della didattica della storia alla configurazione di questa disciplina e alla funzione del suo insegnamento, questione da decenni al centro di un confronto vivace e serrato.

Una lente deformata per ricostruire il passato

Le affermazioni di Heimberg, in sintonia con altri relatori del convegno, si richiamano ad un filone della ricerca storiografica che, già nella prima parte del secolo scorso, è venuto sviluppando un orientamento in contrasto con la tendenza predominante dall’Ottocento di una storia irretita nella logica dell’eurocentrismo, delle identità nazionali e socio-culturali scarsamente comunicanti.

Gli studi storiografici hanno prevalentemente veicolato visioni negative dell’altro quando collocato al di fuori del recinto delle vicende e della cultura dei vincitori, aperture di campo su popoli e parti del mondo solo in funzione dei processi di conquista delle entità europee.

Generazioni di insegnanti hanno in gran parte assunto dai manuali una storia, esito di una ricostruzione deformata del passato,

- costellata di personaggi elevati a grandezza, come simboli per costruire identità coese per valori ed appartenenza

- incentrata su visioni statiche ed anguste di alcune grandi civiltà dell’area europea e medio orientale “sorte e scomparse come funghi”, presentate al di fuori quindi di una prospettiva di sviluppo e reciproca interazione, tale da generare l’idea di origini culturali delle diverse realtà ben circoscritte ed identificabili

- caratterizzata da grandi zone e periodi in ombra, con riflettori a lungo spenti sulle tante ed altrettanto grandi civiltà dell’ Africa, dell’ Asia e delle Americhe, improvvisamente sulla scena come comparse nei momenti di incontro-scontro con “colonizzatori-civilizzatori” dei quali troppo spesso venivano offuscate o nascoste prevaricazioni e crimini

contrassegnata dall’assoluta carenza di ricostruzione dei molteplici punti di vista: si leggano in questo senso le connotazioni di assoluta inferiorità, aggressività dei popoli barbari colpevoli di aver messo in ginocchio un impero romano faro (ormai semispento ci risulta) di civiltà.

Una storia per un'identità al plurale

Ancora con Heimberg “Se ci si posiziona nella prospettiva di una storia critica, aperta sullo scenario mondiale, oggi è quindi necessario tenere conto di questo retaggio per imparare a smantellarne gli effetti contemporanei”.

Un primo decisivo passo verso una storia di tutti, capace di parlare a tutti, di valorizzare le diverse identità, può essere costituito dall'inclusione dei punti di vista in particolare dei soggetti, dei popoli apparentemente per lungo tempo senza storia: i dominati e i vinti.

Per questo, citando Benjamin, occorre che anzitutto lo storico “spazzoli la storia contropelo”, cerchi di dare il giusto rilievo a quegli elementi conoscitivi, quelle testimonianze a lungo escluse o sottostimate “appartenenti” alle identità certo più deboli ma non per questo meno ricche ed influenti in rapporto al determinarsi delle vicende e delle grandi trasformazioni delle civiltà.

Nelle società complesse e multiculturali di questo inizio del XXI secolo deve affermarsi un'idea dinamica di identità, tanto più forte e solida quanto più emerge la propensione allo scambio e all'apertura; l'identità si costruisce con lo scambio: ciò nell'interesse di tutti i soggetti che, con diverse storie alle spalle si trovano a convivere, a confrontarsi sui banchi di scuola, nel lavoro e nella vita di tutti i giorni.

Se, come afferma Edgar Morin, attraverso lo studio della storia è possibile “insegnare la condizione umana, l'identità terrestre per contribuire a costruire le diverse identità” l'insegnamento della storia deve raccogliere pienamente la sfida quanto mai attuale di allargare la trattazione delle tematiche su scala autenticamente mondiale, divenendo importante veicolo di confronto e di unione, di passaggio dalla conoscenza alla costruzione delle diverse identità.

Alcune suggestioni per insegnare una storia di tutti

Massimo Montanari nel suo suggestivo intervento su “Un Medioevo aperto al mondo”, ha presentato questo periodo della storia come grande fase di incontro - scontro che pone le basi per la nascita dell'Europa, evidenziando la lunga e positiva coesistenza delle culture cristiana e islamica, simboleggiata anche dagli importanti contatti tra S. Francesco e il sultano: da qui un contributo alla tesi che la contaminazione culturale crea problemi ma a distanza è in grado di pagare.

Ed è proprio nel presente, “così come la storia ci ha consegnato”, che abita l'identità: le radici di per sé non spiegano nulla (Bloch), rappresentano è vero parte della nostra storia ma, come ben rappresenta l'immagine dell'albero radicato, più cerchiamo più ci allarghiamo da noi: dobbiamo per questo decentrarci, conoscere, ma ricondurre al presente la sintesi della nostra esplorazione conoscitiva.

Lo studio della storia può diventare un'occasione per allargare la nostra “finestra sul mondo”, presentandoci fasi ed epoche importanti del passato non come parentesi di civiltà o, in alternativa, passaggi affermativi di una cultura autoreferenziale ma, come spesso sono state, grandi occasioni di intreccio etnico-culturale (i richiami di Montanari al Medioevo, alle sue rilevanti contaminazioni nei costumi alimentari, sono stati in questo senso particolarmente efficaci).

Teresa Rabitti coordinatrice del laboratorio su “Nomadi e sedentari”, tenutosi nella seduta pomeridiana del giorno di apertura del convegno, ha sottolineato la necessità di superare in sede didattica il recinto delle civiltà sedentarie (identificate troppo spesso con la Civiltà in cammino) e di dare il giusto rilievo alla trattazione di una o più civiltà nomadiche: i rapporti tra queste due diverse dimensioni organizzative e culturali hanno generato scontri ed incontri senza dubbio fertili per la crescita di entrambe le tipologie di civiltà.

Anche dal laboratorio “La letteratura e il cinema raccontano l'emigrazione” (cui ho partecipato nella

seconda giornata del seminario) sono venute interessanti indicazioni per importanti focalizzazioni storiche, in particolare sui fenomeni migratori che hanno interessato ed interessano il nostro Paese.

Contando soprattutto, come nell'esperienza illustrata direttamente dalle insegnanti, su forme di narrazione coinvolgente, si possono far emergere dati conoscitivi estremamente utili e spendibili nella realtà classe per cercare di leggere interpretare fenomeni rilevanti del nostro presente globalizzato, favorendo la crescita, nel confronto, delle diverse identità.

Da Modena quindi una ricca serie di suggestioni per un approccio sempre più mondiale alle conoscenze storiche, per una ricostruzione ampia e corretta delle trasformazioni della civiltà tale da dare rilievo alle sue forme plurali e agli scambi di costruttivo meticciamento che hanno generato nuove identità e modificato sotto diversi aspetti quelle venute a confronto: una storia valida sia per Davide sia per Hamid.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. , *Mare di guerra mare di religioni*, Edizioni Cultura della pace, Firenze, 1994
- F. Braudel, *Il Mediterraneo, lo spazio, la storia, gli uomini, le tradizioni*, Bompiani, Milano, 1987
- E. Burgos, *Mi chiamo Rigoberta Menchù*, Giunti, Firenze, 1987
- R. Campra, *America Latina, l'identità e la maschera*, Editori Riuniti, Roma, 1982
- R. Castellanos, Balun-Canan, *Il paese dei nove guardiani*, Giunti, Firenze 1993
- L. Grossi e R. Rossi, *Barbaro..nuovi barbari: sincronia e diacronia di una tematica interculturale*, in "I viaggi di Erodoto", Bruno Mondadori, n.13, aprile 1991
- C. Acutis (a cura di) *B. Las Casas, Brevissima relazione della distruzione delle Indie*, A. Mondadori, Milano, 1987
- M. Leon-Portilla, *Il rovescio della conquista: testimonianze azteche, maya e inca*, Adelphi, Milano, 1974
- Le Pichon e L. Baronia (a cura di), *Sguardi venuti da lontano*, Bompiani , Milano,1991
- P. Matveievic, *Mediterraneo, un nuovo breviario*, Garzanti, Milano, 1991
- A. Morino (a cura di), *Felipe Guaman Poma de Ayala, Conquista del regno del Perù*, Sellerio, Palermo, 1992
- J. G. Neihardt, *Alce Nero parla*, Adelphi, Milano, 1985
- G. Procacci, *La memoria controversa. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*, Cagliari, AM&D Edizioni, 2003 - riedita successivamente in *Carte d'identità. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*, Roma, Carocci, 2005
- M. A. Saracino (a cura di), *Altri lati del mondo*, Sensibili alle foglie, Roma 1994
- T. Todorov, G. Baudot, *Racconti aztechi della Conquista*, Einaudi, Torino, 1988
- T. Todorov, *La conquista dell'America*, Einaudi, Torino, 1992
- T. Todorov, *Noi e gli altri*, Einaudi, Torino, 1992

Oltre il Medioevo: il mondo nel millennio delle sperimentazioni (dal V al XV secolo)

Flavia Marostica

1. Premesse

Il breve percorso, pensato per la scuola media inferiore, da me presentato nel laboratorio così intitolato del Convegno “La storia è di tutti” intende mostrare come, allargando l’area territoriale del millennio, si aprono nuove prospettive che consentono di cogliere un mondo molto più variegato, vivace, complesso, in continua trasformazione attraverso diverse sperimentazioni in riferimento a tutti i fondamentali indicatori di analisi (popolazione, economia, società, potere, cultura). L’arco cronologico preso in considerazione utilizza la periodizzazione convenzionale (476 – 1492), pur nella consapevolezza della sua discutibilità.

Il percorso prevede l’uso di carte geostoriche, schede di sintesi, brevi brani di testi storiografici.

Parte 1

Nella prima parte sono stati analizzati e messi a confronto alcuni punti di riferimento fondamentali per la progettazione del percorso.

1.1. Manuali scolastici e standard nazionali

Sono analizzati gli Indici di due libri di testo, il primo del 1957 (Alfredo Bosisio, Ida Domenicani, *Luci di civiltà*, vol. II, Paravia, Torino – testo 01), il secondo del 1995 (Silvio Paolucci, Giuseppina Signorini, *Il corso della storia*, volume I e II, Zanichelli, Bologna – testo 02), nella parte che riguarda in specifico il millennio.

Nel primo è evidente l’attenzione preminente attribuita alla storia della penisola italiana e al dualismo papato/impero; gli “altri” non sono quasi mai presenti, a parte un capitolo su “la civiltà e le conquiste degli Arabi”, un altro su “le crociate” e l’ultimo su “viaggi, scoperte geografiche, grandi invenzioni” (degli Europei) in cui si parla, per esempio, di “la scoperta dell’Africa”, si usano solo ed esclusivamente espressioni geografiche, non citando mai persone regni civiltà e, coerentemente, si afferma che “in seguito ai viaggi di scoperta, Portoghesi e Spagnoli acquistarono vastissimi imperi coloniali”. Nel secondo l’area presa in considerazione è decisamente più vasta non solo perché è presente in riferimento all’Europa la distinzione tra oriente e occidente, le diversità di organizzazione del potere citate comprendono anche le città, le monarchie feudali, gli stati regionali, ma anche perché negli ultimi due capitoli a proposito delle “esplorazioni geografiche” si parla in particolare di “via delle spezie, Africa, India, Cina e passando “dalla scoperta alla conquista” si descrive “l’America prima di Colombo” e “le popolazioni d’America dopo la conquista”. In altre parole dal primo al secondo manuale si passa da una visione italo-centrica ad una visione, almeno tendenzialmente, mondiale.

Confrontando poi questi Indici con *Le Indicazioni* allegate al decreto legislativo 59/04 (testo 03) e limitandosi ai soli contenuti (conoscenze dichiarative), ci si accorge che l’area di riferimento torna ad essere limitata alla sola Europa alla quale sono dedicati 6 dei 7 contesti (“fisico, sociale, economico, tecnologico, culturale e religioso”) di cui studiare “fatti, personaggi, eventi ed istituzioni caratterizzanti”; uno solo è il riferimento esplicito agli “altri” (“La nascita dell’Islam e la sua espansione), a parte la vaghezza dell’espressione “l’apertura dell’Europa ad un sistema mondiale di relazioni: la scoperta dell’«altro» e le sue conse-

guenze”; discutibile anche “l’unificazione culturale e religiosa dell’Europa” che tale non è mai stata e la confusione tra radici e identità comune. Si tratta, quindi, non solo di un restringimento di orizzonti, ma anche di un’operazione di costruzione di identità non su basi storiche, ma per fini altri.

1.2. Alcuni luoghi comuni e alcuni riferimenti storiografici corretti

Sono stati quindi presi in esame alcuni dei molti stereotipi che vengono comunemente utilizzati nell’insegnamento della storia medievale, per evitarli e per individuare, al loro posto, posizioni storiograficamente più fondate, come riportato nella tabella seguente:

Invasioni di barbari	⇔	Migrazioni di popoli già latinizzati
Comuni e libertà	⇔	Comuni entro una realtà ancora feudale
Continuità dei regni medievali	⇔	Diversità regni romano-barbarici e monarchie feudali
Cristianesimo in tutta Europa dopo il IV sec.	⇔	Processo di diffusione lento con rotture
Brusca interruzione commerci e espansione Arabi	⇔	Continuità del commercio dei beni di lusso

Parte 2

Nella seconda parte del laboratorio sono stati abbozzati tre temi sui quali si articola il percorso.

2.1. I popoli delle origini

Nella carta01 è rappresentata la *penisola italiana* a metà del VII secolo, in alcuni territori dominata dai Bizantini e in altri dai Longobardi, i “barbari” che hanno “derubato” i romani; nella carta02 al momento della Pace di Lodi (1454), divisa in tanti principati ancora, ma per poco, indipendenti; in queste due carte si concentra tutto il mondo preso in considerazione dal primo manuale analizzato e quindi le esperienze economiche, politiche, culturali, sociali trattate sono esclusivamente quelle che la riguardano. Ma, allargando lo sguardo al resto d’Europa e al mondo, cosa emerge?

La carta 03 descrive la situazione dell’Europa, del Mediterraneo e del Medioriente nel 476 d.C. “sotto l’urto delle” cosiddette “invasioni barbariche” o grandi migrazioni, tra la fine del mondo antico e l’inizio di quello cosiddetto medievale, tra impero romano d’occidente e impero bizantino: in questa prospettiva il fenomeno riguarda tutti i territori rappresentati. La carta 04 allarga ulteriormente l’orizzonte perché descrive anche gran parte dell’Asia: i movimenti migratori riguardano i “nomadi della steppe”, tra l’Asia centrale e l’Europa centrale, sono rivolti verso ovest, verso est, verso sud, e coinvolgono, oltre l’impero romano, anche altri 3 grandi imperi (persiano, indiano, cinese). In questa ottica larga la carta 05 focalizza l’attenzione sull’Europa orientale e sugli insediamenti degli Slavi nell’alto medioevo e sulla loro prima espansione verso est e verso ovest. La carta 06, infine, rappresenta nel contesto del vecchio mondo (Europa, Asia, Africa) gli “imperi nomadi” dal 1000 al 1500: accanto ai grandi imperi asiatici ed europei c’è la formazione del dominio mongolo (prima Gengis Khan e successori e poi Tamerlano) che rappresenta una prima forma di controllo stabile dei territori della Siberia e dell’Asia centrale (pax mongolia e via della seta).

Nel testo 04 viene riportato un breve brano (da Walter Pohl, *Le origini etniche dell’Europa. Barbari e Romani tra antichità e medioevo*, Viella, Roma 2000) molto utile per ragionare sulle *origini dell’Europa* in un contesto allargato. Lo storico, infatti, dopo aver collocato nella prima metà del primo millennio d.C. la romanizzazione dell’Europa sud-occidentale con alcuni pochi rimescolamenti dovuti alle grandi migrazioni, sottolinea che la seconda metà del millennio è stata caratterizzata dalla grande espansione slava.

Ricorda inoltre, anche se “viene spesso dimenticato”, il fenomeno assai rilevante dei “popoli provenienti dalle steppe eurasiatiche” che arrivano e si stanziavano nel bacino del Carpazi, “nel cuore dell’Europa”, popoli molto diversi tra loro e accumulati solo dai pregiudizi e dal terrore con cui vengono visti sia dall’Europa che dalla Cina, ma che portano la “cultura delle steppe che, certamente, ebbe una parte nella costruzione dell’Europa”.

2.2. Le religioni

Il testo 05 è uno schema della diffusione delle grandi religioni monoteiste abramitiche in Europa. Il cristianesimo, prima tollerato e poi assunto come religione di stato dall’impero romano con gli editti del IV secolo, nell’alto medioevo viene assunto anche dai nuovi regni dell’Europa sud-occidentale che riconoscono il primato di Roma; la parte sud orientale che ruota attorno Bisanzio nel 1053 si distacca, non riconoscendo il primato del Papa, ma anche a causa di alcune questioni teologiche e liturgiche, ed evangelizza la penisola balcanica e l’Europa orientale tanto che nel 1453, caduta Costantinopoli, Mosca diventa il centro del cristianesimo ortodosso. Dunque un cristianesimo che si afferma lentamente e si spacca. Durante il Millennio, inoltre, si diffonde in Europa anche l’Islamismo attraverso prima le conquiste arabe (tra il 711 e il 720 gli Arabi conquistano quasi interamente la penisola iberica e vengono solo gradatamente estromessi a partire dal 1000 e definitivamente nel 1492: rimangono quindi quasi 8 secoli; tra il 827 e il 902 conquistano la Sicilia e la tengono fino al 1091, per quasi 2 secoli e mezzo) e poi le conquiste turche (nel 1354 sbarcano nella penisola balcanica e iniziano la conquista che completano nel 1453 con la caduta di Costantinopoli ed estendono in età moderna fino quasi sotto le mura di Vienna: la presenza ottomana dura, quindi, circa cinque secoli e mezzo, fino ad oggi); imposto o accolto spontaneamente l’islamismo si diffonde in modo significativo. Infine sono diffuse un po’ ovunque fin dal 70 d.C., anche se emarginate, le comunità ebraiche: possono vivere abbastanza tranquillamente e numerose solo nella penisola iberica islamica, ma nel 1492, caduto il regno di Granada, vengono espulse e si rifugiano in altre zone europee non spagnole.

Un’Europa, dunque, molto composita dal punto di vista religioso. Ma allargando gli orizzonti a livello mondiale (carta 07) quale è la prospettiva?

La carta 08 rappresenta il *mondo nell’VIII secolo*: non c’è solo il Sacro Romano Impero, cristiano, ma anche il grande regno islamico degli Abassidi (larga parte dell’Africa del nord e Medioriente), il khanato turco in Asia centrale e la Cina; ci sono, inoltre, nella Americhe i Maya al centro e gli Huari al sud: le religioni sono tante e anche i grandi imperi. La carta 09 descrive le grandi aree geografiche *intorno al 1000* con elementi di continuità e altri di novità; anche l’Europa si allarga, comprendendo le nascenti monarchie feudali, oltre che arabi e bizantini; oltre la Cina è segnalata l’India e in Africa l’impero del Ghana e anche due imperi nell’America centrale e del sud. Ancora più composito e allargato nella carta 10 il mondo all’inizio del *Trecento* con un’Europa politica cristiana (metà cattolica e metà ortodossa) che ormai coincide quasi con l’Europa fisica e con alcune aree economiche chiave, una grande area islamica in tutta l’Africa del nord, ma anche alcuni importanti regni nel corno d’Africa e nell’Africa subsahariana, un grande impero cinese e le grandi isole del sud est asiatico, più i regni nelle Americhe (Aztechi, Maya, Incas). Infine la carta 11 disegna il mondo *a metà del Quattrocento*, sostanzialmente simile a quello di un secolo e mezzo prima, ma con l’impero cinese ancora più esteso.

2.3. I viaggi

Il terzo tema abbozzato è l’intreccio di storie economiche, storie personali, storie politiche e pone problemi interpretativi che vanno ben al di là della storia medievale.

La carta 12 disegna le grandi *vie commerciali* che legano l'Europa (Bisanzio) con l'Asia sud orientale e l'Africa orientale, una via terrestre al centro che passa sopra il mar Nero e il mar Caspio e una via marittima che passa per il mar Rosso e l'Oceano indiano. In particolare la carta 13 descrive la via marittima delle spezie che arriva fino alle grandi isole dell'Asia sud orientale e interessa anche le città marinare di Venezia e Genova e la carta 14 la via terrestre della seta, funzionante fin dell'epoca dell'impero romano, che collega i grandi porti del Mediterraneo orientale con le grandi città dell'Asia meridionale. Ne viene un quadro di intensi traffici che non si sono arrestati mai del tutto. Ma accanto e magari a sostegno di questi itinerari ci sono anche importanti viaggi di singole persone o di intere spedizioni.

La carta 15 rappresenta i viaggi di *Marco Polo* (1271-1295) lungo l'antica via della seta e in piena fioritura dell'impero mongolo; la carta 16, invece, racconta i tanti viaggi dell'arabo *Ibn Battutha* (1325-1360) attraverso Asia ed Africa.

Ma è la carta 17 che riproduce i 7 viaggi dell'ammiraglio cinese *Zeng He* (1404-1433) lungo la Cina, l'Indocina e le grandi isole del sud est asiatico, l'India, l'Arabia, il corno d'Africa, viaggi condotti con un grande seguito e navi enormi per intessere rapporti con altri popoli e mostrare lo splendore della Cina, quello che pone le domande più intriganti: perché, infatti, c'è una brusca interruzione di questi viaggi e solo pochi decenni dopo, con navi molto più piccole e meno uomini sono, invece, gli Europei a conquistare il mondo ?

Le carte 18, 19, 20 descrivono i *grandi viaggi degli Europei* a partire dall'inizio del Quattrocento (Portoghesi, cui seguono più tardi Spagnoli, Inglesi, Francesi, Russi) sia verso oriente (attorno l'Africa e lungo le rotte dell'Oceano indiano fino alle isole del sud est asiatico e del Pacifico) sia verso ovest (Americhe), viaggi segnati dal Trattato di Tordesillas (1494) tra Spagna e Portogallo per delimitare le reciproche sfere di influenza nel mondo e individuare una linea (la Raja) per separarle, assicurando al Portogallo il periplo africano e alla Spagna le rotte atlantiche verso le Americhe; dal 1503 ha inizio anche la tratta degli schiavi dall'Africa per lavorare le piantagioni americane, dopo che i nativi sono ridotti ad un decimo a causa delle malattie e del lavoro.

Una parziale risposta alla domanda sopra formulata si può trovare in due scritti.

Il testo 06 riporta un brevissimo brano (Jared Diamond, *Armi, acciaio e malattie. Breve storia del mondo negli ultimi tredicimila anni*, Einaudi, Torino, 1998) in cui, dopo aver accennato alle modalità con cui progredisce la tecnologia, si afferma che il vantaggio iniziale dell'Eurasia, dovuto alla "geografia particolare" (ambiente, piante, animali, clima) e non alla "particolare intelligenza dei suoi abitanti", "era diventato un gap incolmabile nel 1492", anche se "l'Europa rimase la meno avanzata delle grandi civiltà eurasiatiche almeno fino al tardo Medioevo."

A conclusione dell'intero percorso il testo 07 (Luca e Francesco Cavalli-Sforza, *Supremazia di un continente*, in *La Repubblica* del 1° luglio 1997) ribadisce queste posizioni, sostenendo che "quando gli Europei, nel Rinascimento, sviluppano la navigazione oceanica e si dirigono verso ogni angolo del pianeta, le migliaia di anni di vantaggio accumulate si sono tradotte in una formidabile superiorità", ma osserva anche che "forse l'alta opinione che gli occidentali hanno avuto di sé per tanto tempo svanirà comunque nel XXI secolo, quando l'asse del mondo si sarà spostato a Oriente. Speriamo almeno che la conoscenza della storia aiuti i futuri padroni del mondo a non essere, a loro volta, razzisti".

Alcune riflessioni a posteriori tra convegno e ricerca IRRE ER

Flavia Marostica

Il convegno “La storia è di tutti” è stato anche un’occasione per mettere alla prova le linee della ricerca che l’IRRE ER - superata la fase di assistenza alle scuole e alla sperimentazione dell’innovazione che ha caratterizzato le attività della prima metà degli anni Novanta - sta conducendo da tempo sull’insegnamento della storia, sempre più orientata a lasciare uno spazio crescente al rinnovamento dei contenuti e ad attribuire grande attenzione alle storie dei paesi non europei e alla storia mondiale, oltre che alle questioni squisitamente didattiche (progettazione modulare, valutazione, metodi di insegnamento etc...) e al dibattito sui curricoli nazionali (curricoli verticali, area geostoricosociale, valore formativo della disciplina etc...), attraverso tre distinte fasi.

Nella prima (1995-1999) ci sono, per così dire, le *premesse*. Nel 1995 è stata fatta un’*Indagine sull’insegnamento apprendimento della storia del Novecento negli anni terminali degli istituti superiori con esame di maturità, pubblici e privati, della regione* attraverso una rilevazione quantitativa i cui risultati sono stati presentati, accompagnati da più riflessioni qualitative, in un affollato Seminario il 2 dicembre 1996. All’inizio nel 1997 l’interesse si è focalizzato su *Le rilevanze storiografiche e la progettazione dei curricoli di storia del Novecento* con 6 incontri di studio e 4 di laboratorio in cui sono stati prodotti moduli di apprendimento di storia del Novecento. Ma già nel 1998-1999, dopo un’altra *Indagine sull’insegnamento apprendimento della storia del Novecento nelle classi III della Scuole Medie della regione*, analoga alla precedente, nella convinzione che non era possibile fare storia del Novecento senza approfondire la storia degli altri continenti e in collaborazione con il Centro Cabral di Bologna, gli orizzonti si sono allargati a *Le storie degli altri nel Novecento* con 6 incontri di studio e 4 incontri di laboratorio per la produzione di moduli di apprendimento su l’Africa subsahariana, l’Africa settentrionale e l’Asia sud occidentale, l’Asia orientale (Cina, Giappone, India) e l’America latina.

Nella seconda fase (2000-2002) è stata condotta una riflessione specifica su *I nuovi curricoli di storia* nel convegno del 3 ottobre 2000 (con 700 presenze e 34 gruppi di lavoro) in cui una delle relazioni verteva sulla storia mondiale.

Inoltre. Nell’autunno del 2000 sono stati realizzati 12 incontri di studio su *Globalizzazione e storia mondiale* per provare a leggere in modo sintetico e comparato, cioè mondiale, le storie degli altri. Se il primo modulo di tre incontri verteva sulla *globalizzazione* e l’economia, il secondo di tre incontri sui *diritti umani* e il terzo di un incontro sulla *geografia della globalizzazione*, il quarto modulo di 5 incontri era tutto sulla *storia mondiale/world history*; sono stati affrontati i seguenti temi: *I curricoli di storia nel riordino dei cicli*, *L’insegnamento della storia nei Programmi del Consiglio d’Europa*, *Dalla storiografia alla produzione di materiali didattici: un’esperienza di storia mondiale col MPI*, *Analisi di un libro di testo di World History usato negli USA*, *Analisi di un testo di World History e problemi di trasposizione didattica*. Sempre nel 2000, in occasione di Bologna 2000 Capitale Europea della Cultura, in collaborazione con il Centro Cabral, sono stati realizzati incontri con i docenti per predisporre moduli di apprendimento su *Bologna e il mondo oltre l’Europa*. *Viaggiatori bolognesi in cerca dell’altro*, la ricerca su sei bolognesi che nell’età moderna hanno visitato il mondo che ha prodotto un volume e una mostra inaugurata con un seminario di studio il 20 ottobre 2000; il 23 ottobre sono stati presentati ai docenti i materiali

didattici predisposti e il 27 ottobre c'è stato un incontro con i docenti che hanno scelto di sperimentarli.

Infine. È stato condotto nel 2001-2002 uno specifico *Progetto di ricerca sulla storia mondiale* per capire cosa è, per reperire e analizzare testi storiografici, per predisporre strumenti di analisi/socializzazione, per raccogliere materiali didattici già predisposti, per sensibilizzare/disseminare. Sono stati così realizzati 4 incontri di studio, sono stati prodotti alcuni materiali (griglie per la schedatura di un 1. Testo storiografico 2. Atlante 3. Ipertesto 4. Manuale 5. Sito web 6. Video) e accumulati molti altri strumenti (testi storiografici in italiano e inglese, materiali didattici già predisposti, 4 schede atlanti, 2 schede testi storiografici, relazioni saggi comunicazioni). Accanto all'attività di ricerca è stata condotta anche una sensibilizzazione/disseminazione con il *seminario* del 27 novembre 2002 in cui è stato presentato alle scuole medie della regione il progetto nazionale e i lavori delle 9 scuole che hanno sperimentato; una sintesi dei lavori scritta da Marta Dondini e Giovanni Gatta, *Storia mondiale. Cinque anni di sperimentazione*, è in "Innovazione educativa" n.6/2002.

Contemporaneamente, sempre nell'intento di allargare gli orizzonti della storia insegnata, sono stati realizzati prima il 3 ottobre 2001 (poi ripetuto per eccesso di iscrizioni, più di 300, il 7 marzo 2002) in collaborazione con il Dipartimento di Paleografia e Medievistica dell'Università di Bologna un convegno su *Medioevo e luoghi comuni*, i cui atti sono stati pubblicati nel 2004 e disseminati in tutte le province della regione, nell'intento di presentare una storia medievale priva di stereotipi e inserita in un contesto mondiale; poi il 24 aprile 2002 un convegno su *Islam* in collaborazione con più Dipartimenti dell'Università di Bologna e con le principali associazioni di docenti di storia in cui si è ragionato, facendo attenzione alla geografia, alla storia, all'intreccio tra religione diritto e società, alla cultura e ai problemi di metodo nello studio di questa realtà.

Nella terza fase (2003-2005), apparentemente meno intensa, sono stati realizzati nell'autunno del 2003 *tre incontri di studio* dedicati ai nuovi curricoli in via di definizione tra alcuni esperti e gli insegnanti già presenti in quattro giornate di studio preparatorio, ma lo sforzo maggiore è stato dedicato all'apertura e all'implementazione di in *sito satellite* dedicato (www.storiairreer.it) con uno spazio particolare riservato, oltre che alle questioni didattiche, alla storiografia e in particolare alle *storie degli altri* e alla *storia mondiale* per mettere a disposizione delle scuole materiali utili per la ricerca didattica; questa attività che si è configurata come una vera e propria ricerca ha raccolto in gran numero: saggi e relazioni sulla storiografia e sull'insegnamento, standard nazionali (USA), materiali didattici già predisposti (percorsi strutturati accessibili via internet, manuali/libri di testo prodotti e utilizzati in USA, moduli di apprendimento predisposti su scala mondiale in formato cartaceo), sitografia e bibliografia (testi storiografici che ricostruiscono la storia su scala mondiale, articoli di riviste), bibliografia su popolazione e ambiente (la popolazione nella storia, la popolazione oggi e nel futuro, la popolazione e le risorse alimentari, le malattie, il clima, i limiti dello sviluppo), bibliografia per l'insegnamento apprendimento della storia mondiale. Nello stesso sito c'è anche una raccolta di *buone pratiche* e di materiali prodotti dalle scuole della regione sulla storia mondiale.

È stato realizzato, infine, nel 2005 e si sta concludendo, in collaborazione con il Centro Cabral di Bologna con i Dipartimenti di Discipline Storiche e di Politica Istituzioni dell'Università di Bologna, un altro percorso di ricerca su *Il mondo oltre l'Europa* che ha consentito di approfondire *Le radici storiche dei conflitti in Africa Subsahariana*, *Capire l'Iraq oggi*, *Cina-Europa: storia di una reciproca immagine*, *Le vie dell'islam in Indonesia* e *La trasposizione didattica: i nuovi curricoli e le storie degli altri*.

Il convegno e i suggerimenti degli storici e degli esperti ci hanno ampiamente confermato che la strada intrapresa è quella giusta.

Non solo fonti: il laboratorio storico incontra la didattica del prodotto

Cristina Bonelli - Ermanno Rosso

*La scuola del laboratorio è una scuola attiva e sperimentale,
dove s'impara a sapere attraverso il saper fare e il saper relazionare*
F. Frabboni, *Il laboratorio*, 2004

In un fortunato articolo del 1978 Raffaella Lamberti ricapitolava i problemi dell'insegnamento/apprendimento della storia e indicava nel laboratorio di storia lo strumento per risolverli e per riconciliare la didattica della storia con il rinnovamento metodologico e tematico della storiografia del '900¹. Da allora l'idea di laboratorio storico si è largamente diffusa tra gli insegnanti. Tuttavia, se l'aggiornamento metodologico patrocinato negli anni '80 e '90 dagli IRRSAE, dal Landis², dalle sezioni didattiche degli Istituti storici della Resistenza, dalle associazioni degli insegnanti ha sicuramente reso familiare il nome del laboratorio storico, a questa familiarità non ha corrisposto una altrettanto diffusa pratica e forse nemmeno una reale comprensione degli orizzonti di riferimento e delle operazioni connesse alla didattica laboratoriale.

Nella pratica d'aula è ancora lunga la strada da percorrere per arrivare ad una didattica attiva che tenga conto non solo dei contenuti disciplinari, ma anche dell'epistemologia della disciplina e delle mediazioni didattiche indispensabili per sviluppare una autentica formazione storica dei giovani.

L'individuazione di buone pratiche, la diffusione di sperimentazioni didattiche, la socializzazione di prodotti didattici che mostrino nel concreto i risultati formativi che possono essere raggiunti sono quindi ancora oggi un veicolo indispensabile per favorire l'innovazione nel campo della didattica della storia.

Le esperienze di laboratorio storico del Liceo Gioia vanno in questa direzione e tengono conto non solo delle esigenze formative ed epistemologiche da cui sono nati i modelli didattici laboratoriali, ma anche dell'evoluzione storica di questi stessi modelli.

Oltre il laboratorio storico

Il laboratorio storico nasce come pratica didattica che introduce gli studenti nell'officina dello storico e attraverso il saper fare sviluppa una corretta comprensione della disciplina storica, della sua grammatica, dei suoi metodi, dei suoi concetti fondamentali. In questa prospettiva la pratica laboratoriale si è spesso concentrata nell'esercitazione sulle fonti, introducendo modelli induttivi di formazione della co-

¹ R. Lamberti, *Per un laboratorio di storia*, "Italia contemporanea", n. 132, 1978. La proposta metteva a frutto in particolare le esperienze di rinnovamento didattico elaborate negli anni '60 e '70 dal Movimento di cooperazione educativa, ma in quello stesso prolifico anno mettevano a tema le loro riflessioni sul rinnovamento della didattica della storia Ivo Mattozzi (*Contro il manuale, per la storia come ricerca*, "Italia Contemporanea", 1978), Scipione Guarracino (*Dalla narrazione dei fatti all'analisi dei problemi*, in AA.VV., *Scuola e territorio*, La Nuova Italia, Firenze 1978) e altri.

² Proprio per favorire questo rinnovamento della didattica della storia, per diffondere la teoria e soprattutto la pratica della didattica laboratoriale in storia, nel 1985 è nato ufficialmente il Laboratorio nazionale per la didattica della storia (Landis) diretto da Raffaella Lamberti.

noscenze storiche. A questa pratica laboratoriale originaria, più riproduttiva che creativa, che pur mantiene intatta la sua validità, si sono però aggiunte nel tempo esigenze diverse, che tengono conto anche delle nuove scoperte nell'ambito delle teorie dell'apprendimento e dell'avvento della multimedialità come contesto di vita e di apprendimento formale e informale degli studenti. Al loro contatto il laboratorio storico si è spontaneamente evoluto, incontrando le didattiche del progetto e del prodotto, che inseriscono il processo di apprendimento non dentro un contesto formale e astratto, ma dentro concreti compiti da risolvere, progetti da realizzare e prodotti da creare, rendendo vive le conoscenze apprese.

Le prime formulazioni della didattica del progetto e del prodotto risalgono alla pedagogia democratica degli inizi del XX secolo, ma ci sembra che solo oggi, grazie al suo aggiornamento da parte delle didattiche costruttiviste e alle nuove tecnologie che facilitano la realizzazione di artefatti culturali, essa possa generalizzarsi e non essere occasionale e spesso estemporanea esperienza didattica³.

Il principio ispiratore comune delle pratiche laboratoriali e delle didattiche del prodotto è semplice e noto: *facendo si impara*. Solo nel momento in cui ci si confronta praticamente con le cose, ci si accorge se le si possiede veramente, se le si è comprese. A due millenni da Aristotele una concezione snobistica ed aulica della conoscenza ritiene ancora che il "fare" appartenga alle "arti meccaniche", e sia estraneo all'autentica cultura, ma anche nel pensiero filosofico, solo quando lo "usiamo", quando cioè, ad esempio, utilizziamo con proprietà un concetto appreso per decodificare un diverso contesto, solo allora sappiamo se lo abbiamo compreso. Altrettanto, e avvicinandosi agli esempi concreti presentati in queste pagine, solo ponendosi l'obiettivo non teorico, ma pratico di una comunicazione storica efficace ci si interroga a fondo sulle problematiche della comunicazione stessa, si studiano le sue regole e i suoi modelli, si decodifica l'informazione mediatica a cui si è quotidianamente sottoposti. La costruzione del prodotto comunicativo permette non solo di ancorare il sapere appreso a un contesto che lo rende significativo, ma anche, all'insegnante, di controllarne effettivamente la comprensione e il padroneggiamento.

Oltre a questo, la convergenza di una molteplicità di saperi e pratiche verso la costruzione di un prodotto raggiunge due obiettivi fondamentali:

1) realizza un apprendimento non decontestualizzato, non isolato, ma, come è nella vita, inserito in una molteplicità di livelli di apprendimento: storia, ma anche comunicazione, educazione all'immagine, psicologia;

2) consente l'allestimento di ambienti di apprendimento realmente interdisciplinari e realmente cooperativi, basati su una effettiva suddivisione di compiti e condivisione di risorse e capacità, tutte concorrenti al successo del prodotto finale.

Le esperienze qui presentate realizzano pienamente un laboratorio storico basato su una didattica del prodotto e quindi si prestano molto bene ad esemplificarne le potenzialità.

Le sperimentazioni del Liceo Gioia

Il laboratorio al Liceo "Gioia" è, infatti, una specifica scelta didattica che si lega all'idea di una *scuola* che sa anche diventare *bottega*, officina d'apprendimento, proponendosi lo scopo di insegnare ad *apprendere* e a *inventare*, non solo di informare/acculturare⁴. Così, trasformando le classi in comunità d'apprendimento cooperativo e mirando consapevolmente alla realizzazione di prodotti interdisciplinari che sap-

³ Per una prima introduzione alla didattica per progetti si può vedere Anna Amati, *La didattica per progetti: una strategia di rinnovamento*, in "Strumenti Cres", maggio 1998 o Franca Quartapelle (a cura di), *Didattica per progetti*, Franco Angeli, Milano 1999.

⁴ Per un'estesa trattazione della pedagogia e della didattica del laboratorio si può vedere Franco Frabboni, *Il laboratorio*, Laterza, Milano 2004, soprattutto pp. 76-109.

piano coniugare e contaminare più saperi, il laboratorio storico del Liceo “Gioia” ha cercato, nel corso degli anni, di sperimentare un metodo centrato sulla ricerca storica tanto quanto sull’invenzione comunicativa. *Learning by doing* ha significato allora innanzitutto *saper fare*, padronanza disciplinare e metodologica, competenze negli statuti e nelle procedure dei saperi, ma anche saper stare con gli altri e *saper comunicare*, sia nel contesto relazionale della classe sia rendendo visibile/fruibile il proprio percorso e prodotto didattico oltretutto riflettendo sullo stesso processo comunicativo nel suo progressivo svolgimento e padroneggiamento tecnico.

È nato, in tal senso, il progetto “Scrittura e comunicazione *nella* storia” che ha portato, nell’a/s 2002-’03, alla realizzazione del giornale storico (*Il Fiorentino*, datato 25 febbraio 1525), nel successivo a/s 2003-’04 ha prodotto il telegiornale storico (*TG-Gioia*, redatto il 21 gennaio 1793) e infine, nell’a/s 2004-’05, un “autentico-falso d’autore” (il *Bollettino di Filosofia Civile*, con direttore M. Gioia, datato maggio 1799).

Le finalità e le motivazioni che stanno alla base di questo progetto sono sintetizzabili nella scelta didattica del laboratorio, finalizzato alla realizzazione di un prodotto, di un artefatto culturale che testimoni l’attività/operatività (anche attraverso l’uso delle tecnologie informatiche) degli studenti: la creazione di un giornale storico, di un telegiornale storico e di un falso d’autore mette in campo infatti varie competenze di ricerca storica e di rielaborazione creativa, di decodifica delle strutture del linguaggio giornalistico/telegiornalistico nonché di uso e di riproduzione di tali tecniche, ma soprattutto è animata dalla volontà di far acquisire competenze trasversali attraverso un’attività fortemente interdisciplinare che nella realizzazione del prodotto sappia coniugare diversi saperi (letterario, artistico, storico, filosofico, scientifico etc) in un’esperienza di scrittura sviluppata secondo il criterio della verosimiglianza/plausibilità storica. E quest’ultima è risultata la competenza forse più significativa: il laboratorio storico è stato, infatti, esperito non solo come saper ricercare e usare/analizzare i documenti, ma anche e soprattutto come saper focalizzare il punto di vista attraverso l’analisi critica dei documenti, quindi come saper individuare e riprodurre la mentalità del tempo, decentrando il proprio sguardo per assumere quello contemporaneo agli eventi, in un atteggiamento di creativa “verosimiglianza” e capacità di scrittura referenziale al contesto storico-culturale e alla destinazione editoriale.

Queste attività laboratoriali, sebbene finalizzate all’elaborazione di prodotti diversi, hanno però sviluppato un percorso abbastanza simile nelle fasi di realizzazione che così sintetizzo:

	Fasi di realizzazione	Giornale storico <i>Il Fiorentino</i>	Telegiornale storico <i>TG - Gioia</i>	Bollettino di filosofia civile <i>di M. Gioia</i>
1	svolgimento del modulo di riferimento	1492-1559	1700-1815	1700-1815
2	individuazione del fatto centrale e scelta della data di stampa	battaglia di Pavia, 25 febr 1525	decapitazione di Luigi XVI, 21 gen 1793	maggio 1799, Piacenza
3	scelta del punto di vista e del luogo di stampa	italiano, Firenze	italiano, Milano	figura/pensiero del Gioia, Piacenza
4	scelta del modello grafico-editoriale sulla base dell’analisi comparativa e decodifica dei modelli di alcune attuali testate giornalistiche/ telegiornalistiche o, nel caso del Bollettino, di alcune riviste culturali italiane settecentesche	modello “Repubblica”	format intermedio tra TG2 e TG5	modello del “Conciliatore”

5	creazione delle redazioni e dei loro responsabili, scelta degli ambiti/temi giornalistici e dei servizi/articoli			
6	lavoro di ricerca sugli ambiti dei servizi (ricerche bibliografiche, documentarie tramite manuali/saggi, internet), costruzione di un dossier di riferimento (fonti coeve testuali e iconiche, approfondimenti) e degli apparati di corredo (cartine, immagini, grafici, cronologie, statistiche etc)			
7	suddivisione dei tipi di scrittura e degli spazi editoriali, costruzione della scaletta dell'articolo			
8	laboratorio di scrittura: elaborazione della bozza d'articolo, correzione e revisione, riscrittura			
9	impaginazione (giornale e Bollettino) e/o montaggio digitale (telegiornale)	<i>Adobe in design</i>	<i>studio 9 - Pinnacle systems</i>	<i>Word, Adobe- PDF</i>

Il giornale storico, realizzato da una classe 3° liceo scientifico (da aprile a maggio 2003), è andato in edicola come allegato del quotidiano locale “Libertà” e ha ricevuto apprezzamenti dallo stesso quotidiano “Repubblica”; il telegiornale, prodotto da due classi 4° e 5° liceo scientifico (da febbraio a maggio 2004), è stato presentato presso il Liceo “Gioia” in un momento pubblico e, successivamente, è andato in onda in versione integrale sulla TV locale “TeleLibertà” e in breve spezzone su TeleDucato e su RaiTre-Regionale. Infine il Bollettino è stato elaborato da un gruppo di classi interindirizzo (due 4° liceo scientifico, una 2° liceo classico e una 5° ginnasiale) con lo scopo di partecipare “attivamente” al convegno di studi “Al servizio dello Stato e della Chiesa tra Rivoluzione e Restaurazione: le élites e l’eredità culturale del Collegio Alberoni” intorno alle figure dei grandi discepoli del Collegio Alberoni, in particolare quella di M. Gioia, proposta dalle Università (Statale e Cattolica) di Milano; la rivista così realizzata è infatti stata stampata e presentata dagli studenti nella giornata conclusiva del sopraccitato convegno.

Tutti i lavori, con i relativi piani di progetto e fasi di realizzazione, sono presenti infine sul sito dello stesso Liceo “Gioia” (www.liceogioia.it) come modello e proposta da riprodurre in diversi e/o altri contesti scolastici.

In conclusione, queste esperienze laboratoriali e i loro prodotti sembrano forse testimoniare come *l'imparare facendo e creando* sia una reale possibilità nella scuola, attraverso la quale sviluppare la naturale predisposizione ad apprendere del soggetto creando contesti in parte simili a quelli della vita reale (vale a dire: sociali e collaborativi, significativi e non fittizi/astratti come troppo spesso viene avvertito l'apprendimento scolastico) che offrano una molteplicità di *scaffolding* (lett: “impalcature”, cioè: contesto-guida e/o docente-regista che sorregge ma non trasmette, direziona ma non dirige, supporta ma non impone), facendo leva sull'interazione sociale e sull'uso di tecnologie che sorreggano i processi di ricerca e i progetti finalizzati a scopi reali e visibili, i “prodotti” appunto. E questo pare incoraggiare l'idea che *il gioco e il laboratorio* nella scuola, valorizzando la natura attiva e strategica dell'apprendere, conducano a un apprendimento non solo sostanziato sotto il profilo disciplinare, ma anche intenzionale, auto-diretto, condiviso, riflessivo... un apprendimento ove, in ultima analisi, teoria e pratica sono sempre situate *in azione* nel dinamico e flessibile gioco dei ruoli.

Come ci suggerisce N. Goodman, non solo conoscendo ma anche “parlando, pensando, agendo e interagendo” noi costruiamo i nostri mondi.

Ermanno Rosso è vivo più che mai nelle nostre menti e nei nostri cuori con la sua lucida intelligenza, la sua disponibilità umana, la sua serietà e precisione professionale provata nelle tante e lunghe esperienze realizzate insieme. Grazie