



© G. B. Palumbo & C. Editore S.p.A. Palermo

Periodico semestrale

Autorizzazione del Tribunale di Palermo  
n. 9 del 5 febbraio 2008

#### Direttore

- Antonio Brusa  
*Università di Bari*

#### Vicedirettore

- Luigi Cajani  
*Università di Roma "La Sapienza"*

#### Vicedirettore e direttore responsabile

- Alessandro Cavalli  
*Università di Pavia*

#### Art Director

- Federica Giovannini

#### Redazione

- Giancarlo Biscardi *redattore*
- Laura Lombardini *redattore*
- Daniela Mariani *videoimpaginazione*
- Silvia Pacchiarini *videoimpaginazione*
- Maria Angela Binetti *segreteria di redazione*

*Progetto grafico* Federica Giovannini  
*Composizione* Fotocomp - Palermo  
*Stampa* Stiav s.r.l. - Firenze

*Amministrazione e pubblicità*  
via B. Ricasoli, 59 - 90193 Palermo  
tel. 091 588850  
fax 091 6111848

Abbonamento annuo:  
Italia € 45,00  
Estero € 60,00

Prezzo di un singolo fascicolo:  
Italia € 25,00  
Estero € 35,00

Annate e fascicoli arretrati costano il doppio

CCP 16271900 intestato a:  
G.B. Palumbo & C. Editore S.p.A. Periodici - Palermo

Per l'abbonamento on-line consultare il sito  
[www.palumboeditore.it](http://www.palumboeditore.it)

L'Editore ha cercato di reperire tutte le fonti delle illustrazioni, ma alcune restano sconosciute. L'Editore porrà rimedio, in caso di segnalazione, alle involontarie omissioni e agli errori nei riferimenti.

#### Referee

- François Audigier  
*Università di Ginevra*
- Anna Beltrametti  
*Università di Pavia*
- Jerry Bentley  
*Università delle Hawaii, Honolulu*
- Yang Biao  
*Università di Shanghai*
- Marcello De Cecco  
*Scuola Normale Superiore, Pisa*
- Tommaso Detti  
*Università di Siena*
- Patrick J. Geary  
*Università della California, Los Angeles*
- Marat M. Gibatdinov  
*Institute of History Academy of Sciences of Tatarstan, Kazan*
- Vincenzo Guarasi  
*Università di Palermo*
- Charles Heimberg  
*Università di Ginevra*
- Mostafa Hassani Idrissi  
*Università di Rabat*
- Teresa Isenburg  
*Università di Milano*
- Lutz Klinkhammer  
*Deutsches Historisches Institut, Roma*
- Christian Laville  
*Università Laval, Québec*
- Mario Liverani  
*Università di Roma "La Sapienza"*
- Paolo Malanima  
*Istituto per la Storia del Mediterraneo, Napoli*
- Arnaldo Marcone  
*Università di Udine*
- Henri Moniot  
*Université Paris 7*
- Massimo Montanari  
*Università di Bologna*
- Eyal Naveh  
*Università di Tel Aviv*
- Falk Pingel  
*Georg-Eckert-Institut, Braunschweig*
- Francesco Remotti  
*Università di Torino*
- Maria Repousi  
*Università di Salonicco*
- Saverio Russo  
*Università di Foggia*
- Alberto Salza  
*Museo di Etnografia ed Antropologia dell'Università di Torino e National Museums del Kenya*
- Giuseppe Sergi  
*Università di Torino*
- Rafael Valls  
*Università di Valencia*



mundus editoriale

mundus questioni

mundus ricerche

mundus dossier

mundus laboratorio

mundus panorama

mundus biblioteca

mundus strutture

# mundus

rivista di didattica della storia

rivista semestrale  
anno I  
numero 1  
gennaio-giugno 2008



G. B. PALUMBO EDITORE

# mundus numero 1 sommario

mundus editoriale

6 **Editoriale**  
Antonio Brusa

mundus questioni

- 10 **Nebulosa precontemporanea: quale materia prima per operatori culturali?**  
Giuseppe Sergi
- 14 **La formazione dell'insegnante di storia nelle Ssis**  
Andrea Zannini
- 15 CORRIMANO **La polemica in Spagna sull'educazione civica**  
Rafael Valls
- 22 **Mezzo secolo di conflitti tra gli autori dei manuali scolastici e lo Stato giapponese: una nuova fase?**  
Masao Nishikawa
- 23 CORRIMANO **Un manuale di storia franco-tedesco**  
Alessandro Cavalli
- 27 **La storia nelle Indicazioni per il curriculum della scuola primaria del 2007. Un panorama di commenti**
- 37 CORRIMANO **I nuovi manuali di storia in Grecia. Cronaca di una guerra ideologica sul passato nazionale**  
Maria Repousi

4

mundus ricerche

- 48 **1 A che serve la storia**  
Mario Liverani
- 53 **2 Le questioni socialmente vive e l'apprendimento della storia**  
Charles Heimberg
- 62 **3 La storia mondiale nella scuola statunitense: nuove prospettive per l'Advanced Placement**  
Lawrence Beaber
- 67 **4 L'Europa censura gli storici. La ricerca storica fra guerre della memoria e diritto penale**  
Luigi Cajani

mundus dossier

- 74 **IL NEOLITICO. LA PRIMA GRANDE TRASFORMAZIONE** a cura di Massimo Tarantini
- 76 **Perché il Neolitico a scuola**  
Massimo Tarantini
- Il Neolitico a scuola**
- 78 **1 Il Neolitico nei manuali scolastici di storia**  
Massimo Tarantini
- 84 **2 Archeologia sperimentale e didattica della Preistoria**  
Mario Iannone, Sandra Sivilli
- Visioni d'insieme**
- 88 **3 Noi figli del Neolitico**  
Jean Guilaine
- 90 **4 Il Neolitico: una prospettiva globale**  
Francesca Giusti
- 100 **5 Il Neolitico: una prospettiva africana**  
Stefano Biagetti
- 106 **6 Il Neolitico in Italia**  
Vincenzo Tinè
- Aspetti biologici della trasformazione neolitica**
- 120 **7 Come ricostruire la transizione neolitica attraverso l'analisi di biomolecole antiche**  
Oliver E. Craig, Olga Rickards

- 124 8 Le malattie umane all'alba del Neolitico. Come gli scheletri neolitici testimoniano l'esistenza di nuove malattie  
Jean Zammit
- 133 9 Il significato nutrizionale della transizione neolitica nell'evoluzione umana  
Giuseppe Rotilio, Eliana Marchese
- Vita quotidiana e cultura materiale**
- 138 10 La macinatura dei cereali. Aspetti tecnici e sociali  
Barbara Zamagni
- 144 11 La prima ceramica  
Italo M. Muntoni
- 151 12 La tessitura nel Neolitico  
Marta Bazzanella
- 156 13 Sciamani e cavalli volanti. Riflessioni sull'arte rupestre  
Alberto Salza
- 164 Piccola bibliografia ragionata  
Massimo Tarantini

- 166 1 **Storia e videogiochi. Un'analisi didattica**  
José María Cuenca López
- 173 2 **Conoscere e studiare i rispettivi racconti storici secondo il progetto del PRIME**  
Sami Adwan, Dan Bar On
- 186 3 **La Storia dell'altro. Una pratica di ricerca educativa**  
Anna Bastida, Santiago Lugo, Miquel Rocasalbas
- 193 4 **Tra i banchi. 1946: il voto alle donne**  
Aurora Del Monaco
- 202 5 **Sul buon uso del cellulare: giocare nel sito archeologico di Egnazia**  
Antonio Brusa, Valentina Sepe, Maria Corallo, Carmelo Ardito, Rosa Lanzilotti

- 210 **Eustory - Una storia senza confini**  
Alessando Cavalli
- 213 **Quaderni di scuola. Una fonte per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento**  
Rossella Andreassi
- 216 **XVI Conferenza annuale della World History Association**  
Jerry Bentley, Ralph Croizier
- 218 **Fra storiografia nazionale tatara e storiografia federale russa: un convegno a Kazan**  
Marat M. Gibatdinov, Mieste Hotopp-Riecke

- 222 1 **T.E.A.C.H. - Teaching Emotive And Controversial History 3-19** [ Mary Woolley ]
- 223 2 **I videogiochi di Storia** [ Elena Musci ]
- 228 3 **Armi, acciaio e malattie, dal libro allo strumento multimediale** [ Elena Musci ]
- 230 4 **P. Falteri, "Ho visto i buoi fare il pane". L'immagine del mondo agricolo nei libri di testo della scuola primaria** [ Laura Rizzo ]
- 230 5 **A. R. Vizzari, Laboratorio archeologia. Ricerca, classificazione, manualità** [ Laura Rizzo ]
- 230 6 **Evoluzione, preistoria dell'uomo e società contemporanea** [ Laura Rizzo ]
- 231 7 **Documenti della scuola tra passato e presente. Problemi ed esperienze di ricerca per un'analisi delle fonti** [ Clara Perego ]

- 232 **La Società Internazionale per la Didattica della Storia**  
Elisabeth Erdmann

munduslaboratorio

munduspanorama

mundusbiblioteca

mundustrutture

## Antonio Brusa

**N**egli ultimi decenni gli storici hanno progressivamente preso coscienza dell'importanza che il rapporto fra produzione scientifica e conoscenza diffusa assumeva, proprio in un periodo di intensi cambiamenti. Frutto di questa consapevolezza è il notevole incremento di studi sul tema dell'uso pubblico della storia. Per contro, un'attenzione minore è stata riservata, specialmente in Italia, a un secondo versante del rapporto fra storia e società: l'insegnamento della storia.

Eppure, la rilevanza sociale che oggi investe questo tema è testimoniata dal fatto che, nell'ultimo ventennio, molti Stati hanno cambiato i programmi di insegnamento e a volte, come nel caso dell'Italia, in una successione tormentata di riforme. Sono tornate di dominio pubblico questioni che a molti apparivano risolte definitivamente, in un patto secolare fra scuola, storia e formazione, nel quale la memoria, l'appartenenza ad una comunità, la lealtà cittadina, l'identità e l'adesione a una tradizione, le ritualità della collettività apparivano consolidate dall'uso, e non più in discussione. Con sempre maggior convulsione tali questioni sono venute alla ribalta, in dibattiti che non di rado hanno diviso la società, hanno acceso controversie politiche e, sempre più frequentemente, anche il dibattito mediatico.

Negli ultimi due decenni, ancora, le "difficoltà" di chi insegna storia sono diventate più evidenti e diffuse. Non riguardano più soltanto situazioni di rischio e specifici ordini di scuole. Ma dai licei agli istituti professionali, dalle elementari alle

università, figure di insegnanti diverse (il maestro formato presso Scienze della Formazione e il professore laureato nei corsi di laurea di Lettere e di Storia) sono progressivamente accomunate da un elenco di impedimenti e di ostacoli, che si allunga col passare del tempo: difficoltà di lettura, di comprensione di testi e di problemi, disaffezione verso la disciplina, la sua progressiva marginalizzazione, l'impossibilità di orientarsi nel mare infinito di questioni, immagini, conoscenze e notizie, che caratterizza la nostra società cognitiva. E, dalla fine del secolo scorso, sono entrati nelle classi italiane i temi dirompenti dell'intercultura e della mondializzazione. È improvvisamente diventata una questione politica, a volte perfino di politica internazionale, quella che un tempo era un'incombenza, da risolversi nelle sale dei professori: scegliere i "contenuti", all'inizio dell'anno scolastico.

Come conciliare i racconti nazionali con le dimensioni che, da quella locale a quella mondiale, caratterizzano ormai l'universo storiografico del mondo? Come ridare "unità di senso" ad una narrazione storica che appare sempre più frammentaria? Prodotto di una mediazione sapiente e complessa fra la ricerca otto-novecentesca e l'insegnamento storico, il "racconto storico di base", quella vulgata che costituisce la struttura di fondo dei manuali e delle programmazioni scolastiche, non riesce a dare conto della ricchezza e della varietà dei problemi e delle narrazioni, che la storiografia mondiale mette oggi in campo. Sentiamo tutti il bisogno di nuove sintesi, solide storiograficamente e efficaci dal punto di vista didattico, ma sentiamo tutti il

pericolo che esse vengano realizzate nelle redazioni delle case editrici, o lasciate all'arbitrio delle amministrazioni statali o alla scelta dei singoli docenti.

La tradizione scolastica italiana aveva affidato questo complesso di problemi alle cure della riflessione e della pratica pedagogiche. L'insufficienza di questa soluzione ha spinto, nell'ultimo mezzo secolo, un'intera generazione di docenti – a volte in forme spontanee, a volte dentro l'associazionismo professionale – a cercare strumenti efficaci di lavoro. Si è fondata, in Italia, quella che possiamo chiamare una “didattica dal basso”, al cui attivo ascriviamo una produzione non trascurabile e un impegno notevole nell'aggiornamento in servizio. A questa riserva di sapere didattico, qualche volta, le Scuole di Specializzazione all'Insegnamento hanno attinto, per idee, materiali e anche docenti di supporto all'attività di formazione. Le stesse Scuole, dal canto loro, rappresentano una discontinuità nella storia delle Università italiane, dal momento che pongono per la prima volta la questione della didattica della storia come disciplina universitaria. Una novità che richiede una forte apertura alle ricerche didattiche internazionali.

Infatti, nel resto del mondo – e particolarmente in alcune nazioni, fra le quali Germania, Francia, Inghilterra e Spagna –, la didattica della storia si è configurata, a partire dagli anni '60 del secolo scorso, come una branca delle Scienze Storiche, che indaga sulla storia dell'insegnamento della storia, dai programmi ai manuali; si occupa di questioni tecniche, come la produzione di strumenti didattici, ma anche di problemi

teorici, quali lo studio della coscienza storica, del canone delle conoscenze storiche o delle finalità dell'insegnamento storico; studia, infine, l'impatto sociale della disciplina, le sue modalità di apprendimento, l'attrezzatura mentale del pensiero storiografico. In questa pluralità di interessi, la didattica della storia confina con diversi campi disciplinari: la metodologia e l'epistemologia storiche; le scienze sociali e la geografia; le scienze psicologiche, pedagogiche e delle comunicazioni.

Questo è l'orizzonte di «Mundus». Definisce un territorio aperto a studiosi e lettori diversi: dal docente universitario, all'insegnante di qualsiasi ordine e grado, allo studente delle Scuole di Specializzazione, all'educatore o a una delle tantissime figure professionali che contemplan l'utilizzazione sociale del sapere storico. «Mundus» non è solo un luogo di discussione e di problemi, ma vuole essere anche un repertorio di strumenti e di soluzioni concrete, validate dalla ricerca, per il lavoro del docente. È giunto il tempo, ci auguriamo, che dalla “didattica militante”, si passi, anche in Italia, ad una didattica storiograficamente accreditata.

*Mundus* era un luogo sacro, un pozzo al centro di Roma, dove il cielo si congiungeva con la terra. Naturalmente destinato a diventare eponimo di ombelico, per una delle metonimie più imprevedibili della storia è diventato il nome del pianeta. A questa dialettica fra locale e globale, si richiama questa rivista, e del “mondo” ci rammenta una profondità temporale, che è il valore distintivo del nostro mestiere, di insegnanti e di storici.

---

«Mundus» è organizzata in tre livelli:

*La ricerca:*

**Mundus Questioni e Mundus Ricerche**

Questioni è la rubrica che apre la rivista: presenta una rassegna di dibattiti e di problemi intorno all'insegnamento della storia che hanno investito la vita politica, sociale e culturale, italiana e mondiale. Il modo specifico con il quale gli studiosi affrontano tali questioni è costituito dalla ricerca. Per tale motivo, immediatamente dopo le Questioni, «Mundus» propone Ricerche: saggi attraverso i quali si consegnano al pubblico le risposte che la ricerca storico-didattica, italiana e internazionale, ha elaborato per affrontare i numerosi problemi dell'insegnamento.

*La didattica:*

**Mundus Dossier e Mundus Laboratorio**

Le discussioni e le ricerche specialistiche hanno un obiettivo sicuro: insegnare storia in modo più efficace. Questo obiettivo si concretizza nella produzione di strumenti di lavoro. «Mundus» ne offre di due tipi. Il primo riguarda gli argomenti di studio (il Dossier). Questa sezione prende in esame i temi tipici dell'insegnamento e, per ciascuno di essi, di volta in volta, una sorta di "manuale modello", nel quale un gruppo di storici e di studiosi offre dei materiali utili per preparare la lezione, o direttamente utilizzabili in classe. La seconda sezione didattica,

Laboratorio, è prettamente metodologica: si occupa dell'uso del manuale, dei laboratori didattici, dei *media*, del territorio, di intercultura, di tecniche di insegnamento e così via. Propone discussioni di metodologia, ma anche strumenti.

*L'informazione:*

**Mundus Panorama, Mundus Biblioteca, Mundus Strutture**

La prima rubrica (Panorama) racconta dei convegni, delle mostre e delle iniziative in genere (dagli spettacoli ai concorsi) di interesse storico didattico; la seconda (Biblioteca) presenta, di volta in volta, la produzione storico didattica italiana e mondiale. La rivista si chiude con Strutture, la presentazione di un'istituzione concreta (un'associazione, un istituto, una rivista) per sottolineare l'idea che la didattica della storia è un interesse stabile e concreto nel mondo della ricerca e dell'insegnamento.

Nel prossimo anno, con il suo terzo numero, «Mundus» sarà affiancata da una edizione *on-line*, che curerà in particolare i rapporti con i lettori, i dibattiti e la produzione di materiali di insegnamento, la messa in rete di convegni e i legami con associazioni, scuole, e le relazioni con altri siti dedicati all'insegnamento della storia.



*In questo numero*

### **Mundus Questioni**

Sono cambiati i programmi della scuola di base. «Mundus» avvia il dibattito con cinque opinioni di esperti. Poi, in una panoramica che dall'Europa va al Giappone, alla Grecia, alla Spagna, presenta un ventaglio significativo delle situazioni/problema che caratterizzano oggi il difficile rapporto fra storia, politica e società. In particolare, per l'Italia, Giuseppe Sergi interviene sulla mania delle rievocazioni storiche e Andrea Zannini, fa il punto sulla formazione storica nelle Scuole di Specializzazione.

### **Mundus Ricerche**

Il "sogno" di Liverani apre la rubrica saggi della nostra rivista. Come dovrebbe essere il manuale ideale, secondo un grande storico dell'antichità. Le "questioni socialmente vive" sono temi che suscitano discussione e, a volte, anche partecipazione emotiva nel mondo della ricerca e nella società: ce ne parla Charles Heimberg, dell'Università di Ginevra. Luigi Cajani fa il punto sul rapporto fra storia, politica e giustizia penale in Europa. Lawrence Beaber, di Princeton, mostra un esempio di programma di studi americano.

### **Mundus Dossier**

Il Neolitico è l'oggetto di questo primo Dossier. Seguiranno nei prossimi numeri, la rivoluzione industriale e la rivoluzione telematica. Nei suoi primi tre numeri,

quindi, «Mundus» propone i materiali per una periodizzazione di base. All'interno di questa, gli insegnanti troveranno, successivamente, materiali per lo studio del Medioevo, del Mediterraneo e così via. Questa rubrica si propone come una sorta di manuale ideale. Il dossier, realizzato da Massimo Tarantini, dell'Università di Siena, vede la partecipazione di una quindicina di studiosi di preistoria, italiani e stranieri.

### **Mundus Laboratorio**

Il laboratorio propone un tema caldissimo, quello dell'intercultura in una situazione di conflitto, dove insegnanti palestinesi e israeliani stabiliscono un dialogo in vista di una pace futura. Propone poi un esempio di didattica concreta: come discutere e studiare in una scuola superiore della storia delle donne nel dopoguerra italiano, di Aurora Del Monaco del Landis (Bologna); e due modelli di didattica "nuova": i giochi informatici, curati da José M. Cuenca, dell'Università di Huelva, e una escursione-gioco in un sito archeologico, sperimentata e raccontata da Historia Ludens (Bari).

### **Mundus Panorama, Biblioteca e Strutture**

Panorama e Biblioteca forniscono notizie su eventi e libri che hanno caratterizzato il dibattito storico didattico nel 2007/08; fra le Strutture, invece, proponiamo la Società Internazionale di Didattica della Storia (ISHD), che raccoglie circa duecento studiosi di tutto il mondo.

# Nebulosa precontemporanea: quale materia prima per operatori culturali?

Giuseppe Sergi

10 La distinzione fra storia e memoria, ben chiara agli storici di professione, illustrata nei dettagli pratici e teorici da molti esperti, è difficile da suggerire anche ai più illuminati operatori culturali, anche perché – quando hanno responsabilità politiche locali – possono imporre lodevoli iniziative di conservazione del passato solo in quanto riescano a dimostrarne l’“utilità” a fini identitari e, più in generale, di “memoria” di una comunità.<sup>1</sup>

La distinzione non ha confini cronologici, ed è quindi valida anche per la storia contemporanea, come ha magistralmente dimostrato Marc Bloch nel suo *La guerra e le false notizie*, dove ben risulta che una pratica pur onesta di raccolta delle testimonianze può allontanare dalla ricerca della verità. Non c’è dubbio che storia e memoria appaiono due ‘generi’ inconfondibili soprattutto se ci si occupa di storia contemporanea e, quindi, i terreni della “storia orale” non risultano percorribili. Esistono anche in que-

sto caso le versioni cosiddette tradite del passato (cioè le leggende, le narrazioni popolari, l’erudizione fatta di ipotesi): tuttavia l’esperto sa che queste versioni non devono – è vero – essere ignorate (devono infatti essere analizzate in sé come prova di culture dotte o folcloriche di lunga durata), e tuttavia sono spesso da rimuovere se lo scopo è un altro, cioè avvicinarsi alla conoscenza del frammento di passato a cui si vuole risalire.

Nella progettazione di un museo o di una mostra, com’è noto, occorre conferire efficacia alla ricezione del suo messaggio, introducendo o meccanismi di “conferma” di ciò che un visitatore più o meno confusamente già conosce, oppure altri e diversi meccanismi che stimolino la “meraviglia” rispetto a parti del passato che sono del tutto ignorate e, in quanto tali, stupiscono. Molti musei locali sono criticati dagli storici perché scelgono soltanto la prima e più facile strada. I visitatori sono soddisfatti quando osservano, per esempio, un utensile domestico, e possono dire di ricordarne personalmente uno simile presente o addirittura in uso nella casa dei nonni: ma – obiettano gli storici – questa non è un’operazione formativa, non ‘insegna’,

1. Una prima versione provvisoria e ridotta di questo intervento è stata pubblicata con il titolo *Trattamento delle fonti*

*precontemporanee fra storia e memoria*, in *Spazio, memoria ed identità in ambiente urbano* (Atti del Convegno del Cen-

tro di documentazione e Interpretazione Storica della Circonscrizione 3, 21-22 ottobre 2005), Torino 2006, pp. 24-27.

# mundusquestioni

si limita a dare soddisfazioni. Un museo della vita quotidiana è utile e ha valore proprio se sottolinea invece diversità e cronologie; se non conferisce l'impressione sbagliata che esista un passato tutto uguale fino alla rivoluzione industriale e poi un altro, di nuovo tutto uguale, fino alla rivoluzione tecnologica del Novecento. Si può obiettare che “sapere qualcosa” è meglio che non sapere nulla: ma se il “qualcosa” è sbagliato è poi più difficile da rimuovere, e noi ce ne rendiamo ben conto nell'insegnamento universitario (non a caso, su certi periodi del passato, preferiamo studenti *tabula rasa* a studenti con una volenterosa cultura scolastica fondata su pregiudizi).

Le fonti precontemporanee si prestano quindi a sviluppare l'altro stimolo, quello della meraviglia: scoprire che le piramidi egizie non erano costruite da schiavi o che l'economia alto-medievale non era “chiusa” (né fondata sul baratto) può sorprendere e determinare, di conseguenza, prima un *surplus* di attenzione poi una curiosità volta ad acquisire ulteriori informazioni. Occorre, ovviamente, collaborazione fra le parti: l'esperto mette a disposizione le sue competenze, fa da guida alla lettura della fonte; l'operatore culturale deve tradurne gli esiti senza opporre resistenze che possono nascere da tradizioni locali consolidate o, anche, da interessi turistici. A chi organizza alcuni riti carnevaleschi nati nell'Ottocento (ma con la pretesa di riproporre situazioni medievali) non fa piacere divulgare la provata assoluta inesistenza di uno *ius primae noctis* medievale: eppure dovrebbe farlo, pur mantenendo il suo carnevale e semplicemente sottolineando che il movimento popolare lì rievocato può essere pensato come reazione a un abuso signorile, non a un “diritto” consuetudinario.

Ma ci sono casi meno rimediabili. Mi è avvenuto di tenere una conferenza in un comune del Torinese particolarmente fiero di essere menzionato in un diploma dell'imperatore Ottone III del 1001. In quell'occasione spiegai che il luogo di Giaveno era solo una delle trenta lo-

calità citate, che l'imperatore aveva fatto redigere dal suo cancelliere il diploma stando in un luogo lontanissimo (vicino a Civita Castellana), che il marchese di Torino destinatario della conferma di un terzo dei suoi beni in Giaveno conseguì qualcosa che già aveva e che, soprattutto, si vide garantita l'immunità di un suo pieno possesso e non di un feudo: di conseguenza, non aveva prestato alcun giuramento vassallatico (anzi, il marchese non era neppure presente alla stesura del documento). La dimostrazione non poteva piacere a un gruppo locale che, con la scusa di elevare il livello culturale degli abitanti, si prefiggeva di instaurare una rievocazione in costume in cui l'imperatore fosse presente nel luogo, si occupasse soltanto di Giaveno e “investisse” solennemente il marchese del presunto feudo, con tanto di cerimonia rappresentata, ovviamente, con scarsa aderenza alla realtà rituale di quegli anni. Negli anni successivi la messinscena che non è neppure folclorica (perché creata *ex novo*) si è sviluppata e ha ricevuto il riconoscimento del CERS (Consorzio Europeo Rievocazioni Storiche), un ente con sede a Venezia che non è dotato di alcun comitato scientifico, che non è in grado di esercitare il benché minimo controllo di attendibilità e che, tuttavia, è citato con successo come credenziale per ottenere finanziamenti pubblici. La mia dimostrazione è stata invece oscurata come una verità fastidiosa.

Del resto, perché ci si dovrebbe stupire? Il comune di Tonco, nell'Astigiano, è stato doverosamente avvertito da uno storico molto accreditato (Renato Bordone) di due errori di una sua fortunata manifestazione in costume. Il rito del sacrificio di un tacchino non può essere medievale (come è noto i tacchini sono stati importati dal nuovo mondo). Inoltre, il corteo con l'orgogliosa esibizione di Gerardo, fondatore dell'ordine gerosolimitano, come fosse nativo di Tonco si fonda su una lettura sbagliata e un po' ridicola di una fonte: il cronista Guglielmo di Tiro dice “tunc (allora) hospitale regebat” e non vuole affatto riferirsi alla località dell'Astigiano,

ma dare solo un'indicazione temporale, poi volutamente forzata da falsificatori di documenti fra Cinquecento e Ottocento. Ebbene, gli amministratori locali prendono queste due rettifiche come un'offesa, le ritengono di disturbo al turismo e proseguono come prima.

Sono casi minimi – su cui si può sorridere – di “invenzione della tradizione”. Questi esempi hanno tuttavia il pregio sia di illustrarci la capillarità locale di certe procedure di manipolazione del passato, sia di farci assistere alla consapevole operazione deformante in diretta: senza dover risalire all'Ottocento, come è invece costretto a fare lo storico inglese Eric Hobsbawm quando si occupa della più ‘alta’ e impegnativa invenzione delle tradizioni nazionali.

Le strumentalizzazioni del passato lontano sono forse meno dolorose, ma non meno pericolose politicamente di quelle della storia recente. Ogni comunità può scegliere, nel passato, come propria “età dell'oro” (concetto tecnico usato dagli esperti di sociologia storica), un periodo anziché un altro. È ben difficile che quella comunità scelga un periodo in cui non era dominante e in cui non limitava libertà altrui: quindi i Croati scelgono una certa età e i Serbi un'altra, Parma preferisce il secolo XI dei Canossa e Milano l'età viscontea (quando i Visconti dominavano anche su Parma). Se tutti i consorzi umani potessero riprodurre nel presente la loro età dell'oro non basterebbe il sistema solare a contenere le loro ambizioni. Ecco perché il concetto stesso di identità è da giudicare pericoloso, da maneggiare con cura: per questa ragione la storiografia professionale diffida dell'erudizione volta a celebrare “radici” e “glorie patrie”, mossa da amore per una terra e non per la verità. Meglio abbandonare del tutto la nozione di identità (secondo i suggerimenti degli antropologi Francesco Remotti e Marco Aime) o almeno essere pronti ad analizzare “identità variabili” e a interrogarsi su quali motivazioni spieghino la prevalenza, oggi, di radici che si richiamano a una fase storica piuttosto che a un'altra.

I rischi ci sono, se pur in misura ridotta, anche nella ricerca storica, mentre compie gradualmente i suoi progressi. Un certo modo “regressivo” di guardare al passato è in certa misura inevitabile (le domande dello storico nascono almeno in parte dalla sua esperienza del presente), ma non deve essere elevato a metodo, per non cadere in deformazioni prospettiche per cui si interpreta il passato più lontano come semplice preannuncio di ciò che si è realizzato dopo. I medievisti, ad esempio, sanno bene che il millennio medievale è per lo più immaginato, tutto, come era nei suoi ultimi due secoli (quindi con la peste del 1348 e con le corti signorili, con le carestie e con i tornei, con i castelli residenziali e con gli addobbi cavallereschi).

È errore da evitare con accorgimenti di taratura dei procedimenti interpretativi. Un esempio è fornito da Torino e dalla sua storia. Nessuno avrebbe concepito (come invece hanno fatto l'Accademia delle Scienze e l'editore Einaudi) un'opera in nove volumi sulla storia torinese se Torino non fosse quello che è stata nell'ultimo secolo e mezzo. L'operazione in sé è giustificata soltanto dal presente, perché dall'antichità alla prima età moderna Torino era demograficamente di peso scarsissimo. Poi la ricerca è stata condotta correttamente, e ogni singola fase è stata valutata in sé, senza pensare al “dopo”; gli storici coinvolti si sono comportati

**Le strumentalizzazioni del passato lontano sono forse meno dolorose, ma non meno pericolose politicamente di quelle della storia recente.**

come antropologi “nel tempo” (anziché “nello spazio”) pronti a calarsi nella diversità e capirla. L'accuratezza di queste procedure si è poi in gran parte perduta nella sintesi

che è stata condotta, in occasione delle recenti Olimpiadi invernali, da Geoffrey Symcox e Anthony Cardoza, nella loro *Storia di Torino* (sempre di Einaudi): singolo volume che dichiara di voler essere un sunto dei nove precedenti, ma in realtà ne prescinde totalmente e non manca

di cadere – per le parti antica e medievale – in seri fraintendimenti (che non si possono gabelare come espedienti comunicativi di una storiografia anglosassone che, invece, mai come negli ultimi anni, nelle sue espressioni migliori sta diventato tecnica e addirittura iniziatica).

Se torniamo, com'è doveroso, alla precedente grande opera – ma quanti operatori culturali e quanti insegnanti lo faranno, tentati com'è comprensibile dal singolo successivo volume? – si vede bene che un insediamento può avere “centralità”, anche per molti secoli, pur senza avere peso demografico-produttivo. Con quei seri accorgimenti studiare Torino è servito a valorizzare, attraverso la comparazione, Vercelli, Asti, addirittura (e molto) Chieri. Un'operazione positiva, dunque: con il rischio tuttavia di stimolare effetti negativi, come fastidiose rinfocolate ferezze provinciali di sedicente “cultura” di centri che oggi dal capoluogo si sentono trascurati. Su questo non ci può essere ricetta rassicurante: lo storico fa il suo mestiere, se poi operazioni politico-culturali di dubbia legittimità ne sfruttano i risultati può, al massimo, mettere in campo un po' di vigilanza. È più grave quando i risultati di quel mestiere sono del tutto ignorati.

Le difficoltà non sono poche, legate soprattutto alle difficoltà di collaborazione fra parti diverse. Negli anni Ottanta la Regione Piemonte costituì un Comitato Alpi Occidentali – composto da storici, archeologi e storici dell'università – per promuovere la ricerca storica di qualità. L'idea era quella di garantire un particolare accesso ai finanziamenti a quei progetti di ricerca che ricevevano una sorta di “marchio di qualità” dal comitato di esperti. Nessuno, nel periodo successivo, volle sottoporsi a questo giudizio. Fu un fallimento totale, il Comitato si sciolse perché risultò evidente che nessun locale (individuo o gruppo) intendeva sottoporsi a quel tipo di controllo.

Ma torniamo ad aspetti propositivi. Un'altra importante differenza fra passato e presente è legata alla memoria dei luoghi e alla nozione di spazio. Più si va indietro nel tempo più i “gruppi umani” hanno maggior peso rispetto alla no-

zione collettiva, in qualche caso istituzionale, dello spazio. Per i Longobardi la compagine dei sudditi di un duca era ben più chiara dell'idea (pressoché inesistente) dei confini spaziali del ducato. Questo tipo di prevalenza, del tutto estranea alla nostra cultura contemporanea, ha ancora sue manifestazioni nel tardo medioevo: ci sono casi di carte di franchigia concesse a una comunità di cui si prevede anche l'eventuale spostamento in altro sito. Ricerche storico-geografiche recenti – non prive di aspetti progettuali – lavorano sulla cosiddetta “memoria dei luoghi”: cioè su quanto i luoghi sono in grado di trasmettere alla mentalità di chi (per sostituzione, aggiunta o stratificazione) via via in quei luoghi si insedia, creando una sorta di cultura locale condivisa anche quando manca una tradizione umana trasmessa per più generazioni. È ciò su cui ovviamente può lavorare la politica locale che si propone di “creare” un'identità, a fini di coesione sociale e di comune investimento sulla tutela ambientale e artistica. Qui l'identità inventata non sembra corrispondere a un'operazione né arbitraria né abusiva, perché fa dei cittadini, con le loro diversità d'origine e nei diversi spazi, i custodi di beni di valore indiscusso, sia che si tratti di tracce del passato più lontano o di archeologia industriale.

Lo storico precontemporaneo, dunque, mette a disposizione non soltanto quello che sa sul piano del contenuto, ma anche i delicati accorgimenti eseguiti necessari per fonti come epigrafi, testi agiografici, cronache, statuti, verbali dei consigli comunali, fonti giudiziarie, catasti, atti notarili, registri parrocchiali. Gli operatori culturali – quando si propongono di valorizzare il passato di una regione, di una città, di un quartiere – devono essere disponibili a un'operazione condotta insieme con gli esperti: “riscoprire” senza inventare. ■

**I rischi ci sono, se pur in misura ridotta, anche nella ricerca storica, mentre compie gradualmente i suoi progressi.**

# La **formazione** dell'insegnante di storia nelle Ssis\*

Andrea Zannini

A nove anni dall'avvio del primo ciclo della Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento nella Scuola secondaria (Ssis) è forse possibile tirare un primo bilancio dell'esperienza della Didattica della storia in questo percorso di studi.

Prudenza consiglierebbe di avventurarsi in una simile operazione avendo qualche chiarezza sul futuro, visto che a tutt'oggi non è dato sapere del destino delle Ssis e della formazione degli insegnanti in generale. Ma non si tratta di una novità: anzi, la precarietà della condizione legislativa e l'incertezza sulla trasformazione delle Ssis con cui si è lavorato in questi anni sono forse il primo dato su cui richiamare l'attenzione. Se tuttavia, in questi anni, docenti e specializzandi hanno continuato a lavorare senza dar troppa importanza a tale condizione di perenne instabilità, ora non è più possibile continuare così: nell'ultimo biennio i segnali di stanchezza e demoralizzazione si sono moltiplicati, con effetti palesi sulla didattica.

Oltretutto, le voci che si rincorrono indicano segnali paurosamente contraddittori: sembra per il momento messa da parte l'ipotesi di

trasformarle semplicemente in una laurea magistrale, come previsto dalla legge 53 del 2003; si hanno notizie che l'opzione di concepire la formazione iniziale dell'insegnante come un triplice percorso costituito da laurea, laurea magistrale ed altri 60 crediti non meglio definiti raccoglie allo stato attuale i maggiori consensi; nel frattempo, tuttavia, è in pieno svolgimento un corso riservato (*ex lege* 143/2004, D. M. 85/2005) indetto malauguratamente anche per le classi di insegnamento attivate nelle Ssis, che si trascinerà un lungo strascico di rivendicazioni e ricorsi. A tutto ciò si è aggiunta la decisione legislativa di trasformare le graduatorie permanenti in graduatorie ad esaurimento, vietando le stesse agli iscritti al primo anno della Ssis nel 2007-8.

Anche se ciò sarebbe di per sé più che sufficiente per consigliare di sospendere ogni considerazione di carattere generale, un altro cambiamento di grande importanza è in corso nella scuola italiana, con riflessi diretti anche sull'insegnamento della storia: in questi anni sta uscendo in massa dai ruoli attivi un'intera generazione di insegnanti entrati nella professione negli anni '70. Una generazione che aveva alle spalle una formazione culturale magari tradizionale ma solida, con esperienza diretta di una certa scuola nozionistica e tradi-

\* Relazione presentata alla Giornata di Studio *La storia fra uso pubblico e didattica* organizzata dal Dipartimento di Scienze umane dell'Università degli Studi di Foggia, Foggia, 29 gennaio 2007. Ringrazio il collega ed amico Saverio Russo per avermi invitato a questa interessante occasione di confronto.

1. Penso ad esempio all'incontro organizzato nel 2001 dall'associazione Reti Medievali dedicato a *Le Scuole di specializzazione per*

*l'insegnamento secondario (Ssis) e la didattica della storia*, Milano, 8 giugno 2001, reperibile al sito [http://www.storia.unifi.it/\\_RM/rivista/atti/ssis.htm](http://www.storia.unifi.it/_RM/rivista/atti/ssis.htm)

, con alcuni interessanti interventi: E. Artifoni, *Didattica universitaria, didattica per insegnanti: appunti su un biennio*; E. Senatore, *La formazione degli inse-*

*gnanti di storia. Difficoltà e ambiguità nel rapporto tra università e scuola*; C. Di Girolamo, *Il ruolo di tutor nella Ssis*. Nello stesso 2001 si interessava di

l'insegnamento della storia nelle neonate Ssis anche la rivista on-line dell'associazione degli storici dell'età contemporanea, la *Sisso*: G. Greco, *Insegnare a in-*

*segnare la storia: appunti sull'esperienza della Ssis della Toscana*, <http://www.sisso.it/publicazioni/annali/annale2/greco.htm>; G. Cavadi, P.

zionale (pre-'68, come si suol dire) e che è stata protagonista delle esperienze di riforma e rinnovamento didattico degli ultimi tre decenni. Una generazione, dunque, che univa conoscenze disciplinari e sensibilità didattica.

Non si tratta, però, di un ricambio fisiologico e regolare, come è naturale avvenga in tutti i corpi-docenti, ma di una sostituzione a ranghi compatti, a colpi di 50 mila immissioni in ruolo all'anno,

un avvicendamento di prime linee degno di uno scontro tra artiglierie leggere dell'età napoleonica. Per cui l'insegnante di storia che tutti noi abbiamo in mente – e al quale tendono ancora per inerzia a rivolgersi gli specialisti di Didattica della storia – è ormai quasi scomparso dalle aule ed entro la fine del decennio di fatto non ci sarà più, sarà in meritata quiescenza.

Chi è, dunque, il nuovo insegnante, anzi, più facilmente, *la* nuova insegnante di storia della scuola secondaria italiana del prossimo decennio? Soprattutto nelle regioni del Nord, di una cosa si è certi: nella maggioranza dei casi è una specializzata Ssis.

Questa situazione fortemente instabile, si è detto, scongiurerebbe qualsiasi bilancio ancorché provvisorio. Anche per questo, forse, se nei primissimi anni della vita delle Ssis si è manifestato all'interno dell'università e del nuovo corpo-docente delle Scuole una propensione evidente a riflettere sulla nuova esperienza di insegnamento della Didattica della storia,<sup>1</sup> ultimamente i commenti e i giudizi si sono fatti più radi. Ma non è l'unico motivo: la stanchezza intervenuta ha fatto abbandonare alcuni toni eccessivamente entusiastici degli inizi e ha riportato in luce i limiti, oltre che gli indubbi pregi, di tale esperienza.

Per affrontare la questione della formazione dell'insegnante di storia nelle Ssis è indispensabile partire ricordando il contesto entro il quale le Scuole hanno cominciato ad operare. Con la loro istituzione e il passaggio della preparazione professionale degli inse-

Comao, *Sull'insegnamento delle discipline storiche della Ssis di Palermo (1999-2001)*, <http://www.sisso.it/publicazioni/annali/annale2/caadi.htm>. Si

veda anche *Insegnare storia. Riflessioni a margine di un'esperienza di formazione*, a cura di U. Baldocchi, S. Bucciarelli, S. Sodi, Ets, Pisa 2002.

## LA POLEMICA IN SPAGNA SULL'EDUCAZIONE CIVICA

Rafael Valls

**È** difficile comprendere la virulenza con la quale una parte della società spagnola (la gerarchia ecclesiastica, il Partito Popolare, conservatore, e l'insieme delle scuole private) ha manifestato la sua opposizione radicale al recente progetto di includere l'educazione civica nell'insegnamento obbligatorio in Spagna. Questa materia è considerata usuale nella maggioranza dei paesi europei, dove viene spesso insegnata con il nome di Educazione civica o ai Diritti Umani. Generalmente, la sua introduzione, non è stata accompagnata da dibattiti così accesi e radicali come quelli scoppiati in Spagna negli ultimi mesi. La Gerarchia cattolica ha dichiarato, tra l'altro, che questa materia «attenta alla libertà e alla fede cristiana»; «prevede una forma diretta di collaborazione con il male» e ha sostenuto che «coloro che vi si oppongono agiscono in nome del bene comune». Gli stessi concetti sono stati ripetuti dal PP e si è arrivati anche ad affermare che questa materia «è un insegnamento tipico fascista», di stampo stalinista e addottrinatore.

Come queste citazioni mostrano, la polemica viene impostata con toni di opposizione frontale. Appare una battaglia contro gli altri partiti e contro le decisioni parlamentari sui programmi scolastici. Inoltre, si sostiene il diritto all'obiezione di coscienza e si sottolinea il problema della mancanza di assistenza degli alunni e delle aule nelle ore previste per il suo svolgimento.

Tutto questo accade, nonostante il fatto che il programma di educazione civica sia stato concordato con le organizzazioni imprenditoriali e sindacali, soprattutto con quelle di estrazione cattolica, le quali avevano già ottenuto l'eliminazione o la modifica di quegli aspetti del testo originale, che consideravano più problematici (in particolare modo quelli collegati alla vita, la sessualità e la famiglia).

Attraverso questi accordi si era ottenuto che la parte più importante degli insegnanti cattolici avesse accettato la proposta ministeriale, a condizione che i programmi, proprio per la loro impostazione aperta e poco definita, permettessero nei manuali scolastici (come peraltro si era già visto nei manuali appena pubblicati negli ultimi mesi) e nelle aule, spiegazioni diverse dei contenuti e che, per tanto, fosse possibile una trattazione degli argomenti anche in una prospettiva cattolica.

Tuttavia, sia la Gerarchia sia il PP, con una posizione che appare fondamentalista, hanno boicottato dichiaratamente tutta la questione e hanno attaccato questi patti, delegittimandone i firmatari.

Il governo, da parte sua, ha mostrato la sua volontà di mantenere la legge in vigore e ha deciso di non riconoscere gli studi di quegli alunni che non frequenteranno le lezioni di educazione civica e non supereranno gli esami relativi. Dal canto loro, gli istituti scolastici privati, quasi tutti cattolici e associati alla Federazione spagnola dei Religiosi dell'insegnamento, che ricevono molti finanziamenti statali (a patto che non chiedano quote aggiuntive agli studenti) sono stati messi in guardia sul fatto che potranno perdere tali finanziamenti, se non rispetteranno le leggi.

**Se la storia come disciplina scolastica non è percepita come vitale e interessante, ma noiosa e repellente, allora il problema è quello della formazione degli insegnanti**

gnanti all'università, accadde un fatto epocale. L'abilitazione all'insegnamento – cioè l'entrata, per così dire, ufficiale nel mondo del lavoro – si spostava da uno spazio-tempo indeterminato con il quale i docenti dell'università non volevano avere nulla a che fare, cioè i vari concorsi ordinari o riservati gestiti e controllati in vario modo dal corpo insegnante e

dai sindacati, ad una sede in qualche modo interna all'università, le nuove Scuole di Specializzazione, appunto.

Per coloro che all'interno delle facoltà umanistiche erano minimamente disposti a tenere gli occhi aperti,<sup>2</sup> risultò allora palese una

realtà da lungo tempo, peraltro, assai nota: che il primo sbocco lavorativo dei propri laureati era l'insegnamento. Una cosa assolutamente banale, eppure quasi da tutti rimossa, come testimoniavano (e testimoniano) anche i programmi di storia dei corsi universitari. Essi nascono dalle esigenze di ricerca e di gestione del tempo universitario del docente, e non partono invece dalle esigenze di formazione culturale e disciplinare di un futuro laureato e insegnante. Così come gli ex corsi di laurea in storia e le attuali lauree magistrali in storia, la maggior parte degli insegnamenti universitari sembrano concepiti per formare ricercatori universitari, e questo soddisfa solo in minima parte le necessità formative di chi andrà ad insegnare in una scuola media o superiore.<sup>3</sup> L'appello lanciato recentemente, ancora una volta, da chi più di ogni altro si è battuto per rinnovare la formazione iniziale dell'insegnante di storia, «Se la storia come disciplina scolastica non è percepita come vitale e interessante, ma noiosa e repellente, allora il problema è quello della formazione degli inse-

gnanti. E la responsabilità ricade su di noi docenti universitari»<sup>4</sup> (Ivo Mattozzi), toglie tuttavia, almeno, ogni alibi a chi vuole continuare a non capire.

Non meno fredda è stata l'accoglienza riservata alle Ssis sull'altro versante: tutti i sindacati e buona parte del corpo docente umanistico, pur essendo tradizionalmente più vicini allo schieramento di centro-sinistra che aveva dato il via a questa esperienza, dimostrò un'ostilità considerevole non solo verso tale percorso formativo – la qual cosa era legittima e per certi versi anche comprensibile – ma anche verso le prime leve di laureati e insegnanti precari che si iscrissero, magari contro voglia, ai primi cicli Ssis (e questo è stato inqualificabile).

Un altro elemento di partenza va ricordato: il ruolo subordinato che la storia, prima dell'esperienza delle Ssis, rivestiva nella formazione dell'insegnante di materie umanistiche. Lo dimostra un fatto emblematico. Contemporaneamente all'avvio delle Ssis, nell'a. a. 1999/2000, si svolgeva infatti il rito epocale del concorso ordinario. Per i concorrenti all'abilitazione dell'insegnamento in Storia e filosofia nei licei la correzione dell'elaborato in storia avveniva solo per chi aveva già ottenuto la sufficienza in filosofia; nella classe di concorso per Discipline letterarie, poi, risultava eliminata la tradizionale opportunità di optare per un tema di carattere storico.<sup>5</sup>

Quando si sollevano alti lai sulle conoscenze medie di storia degli studenti italiani questo fatto non andrebbe scordato: per decenni la storia è stata considerata alla stregua di un gradevole e magari utile *optional* di cui l'insegnante di formazione letteraria o filosofica poteva essere fornito. Nelle Ssis, quanto meno, è stata restituita pari dignità a questa disciplina di cui tutti si affannano, a parole, a sottolineare la centralità.

Per tutti questi motivi, il nuovo compito addossato alle università di formare, attraverso la Ssis, la preparazione storico-didattica del

*degli insegnanti*, «Italia contemporanea», 191 (1993), pp. 329-333, suona desolatamente attuale.

4. Id., *Tra riordino dei licei e riforma della*

*formazione degli insegnanti: quale ruolo per gli storici?*, «Società e storia», 115 (2007), p. 169.

5. Greco, *Insegnare a insegnare la storia*, cit.

6. Si veda a riguardo la ricognizione sul personale docente di Didattica della storia compiuta ancora nel 2001 da G. Albinì, *L'organizzazione della didattica*

*della storia nelle Ssis*, [http://www.dssg.unifi.it/\\_RM/rivista/atti/ssis/Albinì.htm](http://www.dssg.unifi.it/_RM/rivista/atti/ssis/Albinì.htm).

7. Della funzione della G. Varanini, *L'insegnamento della sto-*

*ria nella scuola secondaria: qualche appunto (con particolare riferimento al Medioevo)*, «Società e storia», 115 (2007), p. 184.

2. «Il settore umanistico in senso stretto non si accorse nemmeno della novità», L. Curti, *Le scuole di specializzazione nell'insegnamento secondario. Storia, problemi, prospettive*, <http://www.sisco.it/publicazioni/annali/annale1/curti.htm>.

3. Quanto scritto ormai una quindicina di anni fa da Ivo Mattozzi, *Corso di laurea in storia e formazione*



futuro insegnante di scuola secondaria ha trovato il mondo accademico del tutto impreparato, quando non dichiaratamente ostile ed è stato dunque sulla scorta di tale stato d'animo che l'università si è apprestata a "inventare" una classe di docenti di Didattica della storia.<sup>6</sup>

Le soluzioni escogitate dalle università sono state a riguardo estremamente varie, riasumibili in due situazioni estreme.

Nelle sedi dove vi erano – normalmente per puro caso – docenti interessati alla didattica e in contatto con la scuola secondaria, oppure dove tali interessi si sono spontaneamente formati, si sono create esperienze interessanti, soprattutto nella direzione del più importante risultato raggiunto dalle Ssis: la collaborazione tra docenti universitari e supervisori Ssis, una delle più significative esperienze nella storia della scuola italiana di un luogo fisico e didattico stabile di dialogo tra l'insegnamento secondario e quello universitario.<sup>7</sup>

Nelle sedi dove invece interessi pregressi per la didattica della storia non erano presenti, e non se ne sono formati, non solo, come si dirà, la didattica della storia ha finito con l'esaurirsi nella ripetizione di corsi universitari di storia generale, nella migliore delle ipotesi, quando non di corsi di taglio monografico; in tali situazioni, non a caso, lo scambio tra insegnanti di università e di scuola superiore ha funzionato meno o non ha funzionato del tutto.

Il problema di fondo è consistito nel fatto che, per vari motivi, ad alcuni dei quali si è già accennato, non vi erano dei modelli attendibili di riferimento dell'insegnamento di Didattica della storia nelle università. Prima delle Ssis, essa era infatti una disciplina assai specialistica e ristretta a pochi ricercatori, alcuni dei quali poi, non di estrazione storica ma filosofica, tanto che i corsi universitari con tale titolazione erano pochissimi.

Ciò non significa, però, che non esistesse nel panorama scientifico nazionale un'area concettuale e di ricerca chiamata Didattica del-

La situazione attuale è molto complessa e alquanto insolita. Risulta difficile capirla se non prendendo in considerazione il peso ideologico e politico, che le viene attribuita da parte degli oppositori all'educazione civica, nel quadro di altre peculiarità spagnole come la irrisolta "questione religiosa", e, in particolar modo, la questione dell'insegnamento, che continua ad essere la massima priorità della chiesa cattolica spagnola.

L'attuale società spagnola è una società fondamentalmente secolarizzata, abbastanza indifferente alle questioni religiose e, a differenza di quanto accadeva nel XX secolo, neanche anticlericale. La chiesa cattolica ha ottenuto dei frutti dagli accordi, stipulati al tempo della transizione alla democrazia, alla fine degli anni '70 del secolo passato. Essa ha continuato a godere di una posizione molto vantaggiosa dal punto di vista economico: sia per quanto riguarda i finanziamenti pubblici al clero, che sono stati per altro incrementati negli ultimi anni, sia per quanto riguarda il rilevante apporto economico pubblico alla sua ampia rete di impianti educativi scolastici (più del 30% del totale dei centri scolastici esistenti in Spagna).

L'offensiva cattolica (accompagnata in questa battaglia dai settori politici più reazionari della Destra) contro qualsiasi ipotesi di estensione delle competenze proprie di uno stato laico non si può comprendere senza tener conto della grande importanza che la chiesa attribuisce al mondo educativo. Essa, infatti, ostacola strenuamente qualsiasi tentativo di ridimensionare, anche di pochissimo, il suo protagonismo e ogni tentativo di sostituirsi a lei quale unico referente di tutto ciò che riguarda l'etica pubblica o la trattazione di questioni morali, personali e sociali.

L'intera situazione risulta ancor più paradossale quando si analizzano i programmi ufficiali di Educazione Civica Bollettino ufficiale dello Stato, 8-12-2006) e si riflette sul fatto che questi si basano esplicitamente sulla Dichiarazione universale dei Diritti Umani, sulla Convenzione sui diritti del bambino, sulla Costituzione spagnola e sulle Raccomandazioni sui diritti del bambino e, infine, sulle Raccomandazioni sia del Consiglio d'Europa sia della UE.

I principali obiettivi di questa disciplina scolastica (prendiamo come esempio il programma della Scuola Secondaria Obbligatoria, che riguarda gli alunni di 15 anni: il programma per la Scuola Primaria, che riguarda gli alunni fino a 11 anni è molto simile, anche se più semplificato) sono: «promuovere una civiltà democratica, ... convivere in una società pluralista e globalizzata ... e far sì che gli alunni possano costruire una coscienza morale e etica in accordo con le società democratiche, pluralistiche, complesse e mutevoli come quelle in cui viviamo».

L'approccio metodologico si basa sull'«uso sistematico del dibattito ..., la acquisizione di un ragionamento critico, lo sviluppo di un criterio di giudizio autonomo e la capacità di sostenere le proprie posizioni durante il confronto per mezzo di argomentazioni documentate e studiate che sappiano dare valore alle ragioni e alle argomentazioni degli altri .... e l'uso del dialogo come strategia per affrontare i contrasti in maniera non violenta».

I principali contenuti si articolano in 4 grandi settori:

- *le relazioni interpersonali e la partecipazione cittadina*: in questo settore, uno degli argomenti più discussi è quello relativo all'autonomia personale, gli affetti e le emozioni (forma edulcorata di quello che inizialmente includeva la sessualità

la storia.<sup>8</sup> Le pubblicazioni a riguardo erano state tra anni '80 e anni '90 assai numerose; l'interesse per la materia era notevole, tanto che esisteva almeno una associazione specialistica (Clio '92) e il contributo di alcuni studiosi di didattica della storia alle riforme, quasi tutte peraltro fallite, della scuola secondaria era stato importante. Soprattutto, attraverso i corsi di formazione degli insegnanti, ad esempio quelli organizzati dagli IRRE, i nuovi problemi della didattica della storia erano riusciti ad entrare in contatto con una certa parte dello sconfinato universo-docente, normalmente la parte più motivata didatticamente e la più colta sotto il profilo storico e storiografico.

Quale rapporto c'è dunque stato tra questa "scuola italiana" di didattica della storia e l'insegnamento di didattica della storia nelle Ssis? Mi sembra che si possa dire: limitato ma fondamentale. Parte degli insegnanti-supervisori che tengono i laboratori di didattica della storia nelle Ssis provengono da una formazione simile, si sono cioè abbeverati alle fonti dei vari Mattozzi, Brusa ecc. Vi è anche, a riguardo, una forte disparità regionale: in certe regioni dove il discorso sulla nuova didattica della storia aveva avuto una buona diffusione, e dove forse per questo motivo gli stessi docenti universitari erano più sensibilizzati sull'argomento, si è profilata una sorta di continuità tra l'esperienza precedente e quella delle Ssis. In province o regioni dove invece la sensibilità degli insegnanti sui nuovi indirizzi della didattica della storia era particolarmente bassa, i risultati sono stati invece più incerti (in taluni casi pressoché nulli).

Per entrare nel cuore del problema e provare a stendere un primo bilancio dell'espe-

rienza di formazione dell'insegnante di storia nelle Ssis proporrò in ordine sparso alcune questioni che possono quasi funzionare da indicatori per valutare l'efficacia della formazione iniziale degli insegnanti di storia. Non si tratta, è forse superfluo dirlo, di indicatori neu-

tri: essi esprimono cioè l'idea di didattica della storia di chi le propone, suggeriscono un certo profilo formativo dell'insegnante di storia.<sup>9</sup>

*Autovalutazione*

*delle conoscenze e delle abilità storiche.* Un buon insegnamento/apprendimento di Didattica della storia deve dar modo allo specializzando di giungere ad una seria autovalutazione delle proprie conoscenze e competenze di ambito storico. Non mi riferisco qui alla questione della selezione – se in entrata, in uscita, *in itinere* ecc. – del futuro corpo-insegnante, problema peraltro di fondamentale importanza. Mi riferisco ad una questione diversa: il futuro insegnante deve essere messo nelle condizioni di poter valutare gli strumenti che ha a disposizione, in termini sia di conoscenze che di predisposizioni e abilità per insegnare la storia e deve poter considerare l'adeguatezza di tali strumenti al compito didattico che si troverà ad assolvere. Un buon insegnamento/apprendimento di Didattica della storia non dovrà dunque solamente mettere in risalto le lacune e i punti deboli del futuro insegnante, ma, come ogni buona scuola che si rispetti, dovrà fargli comprendere quali sono le sue risorse migliori, su quali aspetti o metodi di insegnamento gli converrà puntare.

*Definizione dell'impianto epistemologico della didattica della storia.* Un buon insegnamento/apprendimento di Didattica della storia deve partire dalla definizione dei fondamenti sia della disciplina storica nel suo complesso che della disciplina didattica in parti-

## **il futuro insegnante deve essere messo nelle condizioni di poter valutare gli strumenti che ha a disposizione**

## **Quale rapporto c'è dunque stato tra questa "scuola italiana" di didattica della storia e l'insegnamento di didattica della storia nelle Ssis?**

colare. Questi due aspetti non vanno confusi, ma non possono nemmeno essere separati. Non è possibile infatti né trasformare la Didattica della storia in una sezione della didattica da riempire con contenuti storici, né pensare che la disciplina storica contenga al suo interno, naturalmente, i criteri in base ai quali essere insegnata e appresa.

In molte Scuole di Specializzazione, invece, il docente del corso di didattica o di epistemologia della storia, nella stragrande maggioranza dei casi un docente universitario, dedica il proprio corso alla trattazione di alcuni concetti o temi, spesso a carattere storiografico, considerati significativi del proprio settore di studi, riproponendo in pratica un corso di storia tradizionale; in alcuni casi, addirittura, l'insegnamento di didattica della storia è ripartito secondo i settori accademici della storia antica, medievale, moderna e contemporanea: una soluzione abbastanza semplice per dimostrare che la Didattica della storia in fin dei conti non esiste, ma solo la storia.<sup>10</sup>

In altri casi, nei quali pur si cerca meritevolmente di attuare delle strategie comuni con il docente di laboratorio di didattica della storia, l'obiettivo risulta però ancora più limitato: il docente universitario tratta una serie di temi ai quali nel laboratorio vengono applicate delle metodologie didattiche – ad esempio la costruzione di un'unità di apprendimento – in modo che ne risultino dei materiali immediatamente spendibili nel tirocinio e/o nella professione. (Questa seconda modalità di organizzazione dei corsi/laboratori è molto richiesta dagli specializzandi Ssis.)

La storia non può essere ridotta ad una serie di conoscenze storiche e storiografiche del tipo di quelle che si insegnano o si dovrebbero insegnare oggi all'università e la didattica della storia non può risolversi in una serie di pratiche o procedure utili per compilare la programmazione annuale dell'insegnante. È necessario che l'insegnamento/apprendimento della Didattica della storia si ponga come

umana), la famiglia nel quadro della Costituzione Spagnola e la valutazione critica della divisione sociale e sessuale del lavoro e dei pregiudizi sociorazzisti, xenofobi, antisemiti, sessisti e omofobi.

- *I diritti e doveri del cittadino*: si distinguono in particolare le questioni relative alla valutazione dei diritti e doveri del cittadino come conquiste storiche senza tempo; l'uguaglianza dei diritti e il rispetto della diversità, così come la conquista dei diritti delle donne e la situazione di queste nel mondo attuale.
- *Le società democratiche del sec. XXI*: si affrontano, tra le altre questioni, le caratteristiche degli Stati di Diritto (si esamina specialmente il modello spagnolo); la diversità sociale e culturale, così come il rifiuto delle discriminazioni e, infine, la valorizzazione e la cura dei beni comuni e dei servizi pubblici.
- *La civiltà nel mondo globale*: vengono trattati gli argomenti relativi, da una parte, ai conflitti e alle disuguaglianze nel mondo odierno, così come la lotta contro la povertà e gli aiuti allo sviluppo. Dall'altra parte, si affrontano i temi generali della globalizzazione e dell'interdipendenza.

Come si vede chiaramente, il programma spagnolo si differenzia poco dai programmi esistenti in tanti altri paesi europei, ai quali, in verità, lo stesso programma spagnolo si è ispirato. L'unica differenza, dunque, consiste proprio nella polemica che ne è scaturita, nel fondamentalismo e nell'intransigenza con cui la Chiesa spagnola e i dirigenti del PP (che hanno promesso di sopprimere questa materia scolastica non appena torneranno al governo) avversano una disciplina educativa che conta su una forte tradizione nei paesi europei più avanzati e più democratici. ■

8. Una rassegna recente dimostra l'infittirsi degli interventi a carattere scientifico sulla didattica della storia nella seconda

metà degli anni '90: S. Rabuiti, *La didattica della storia oggi in Italia*, «Storia e futuro», aggiornamento al n. 4, <http://www.sto->

[riaefuturo.com](http://www.storiaefuturo.com).

9. W. Panciera-A. Zanini, *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, Le Mon-

nier, Firenze 2006.

10. La divisione, in molti programmi di Scuole di Specializzazione, della Didattica della storia in ambiti

cronologici ripartiti tra docenti di settori scientifico-disciplinari diversi è stata osservata da S. Bianchi, *Il medievo (e la storia) a*

*scuola: cronaca di una morte annunciata*, [http://www.storia.unive.it/\\_RM/didattica/discussioni/bianchi.htm](http://www.storia.unive.it/_RM/didattica/discussioni/bianchi.htm).

**Tanto più un insegnamento di Didattica della storia è efficace, quanto più il raccordo tra le sue varie parti... è stretto ed effettivo**

obiettivo formativo primario la «ricucitura fra teoria e pratica» (A. Brusa).<sup>11</sup>

*Dalla ricerca all'aula.* Tanto più un insegnamento di Didattica della storia è efficace, quanto più il raccordo tra le sue varie parti, tra corsi, laboratori e tirocini, da una parte, e tra le quattro aree in cui sono suddivise le attività didattiche delle Scuole, dall'altra, è stretto ed effettivo.

Per una disciplina come la Didattica della storia, ciò significa in pratica rendere visibile agli specializzandi il percorso tortuoso che porta le scoperte della disciplina storica dalle sedi della ricerca, attraverso (di solito) l'università,

quindi per il filtro determinante dell'editoria scolastica fino alle aule scolastiche. Ciò consente al futuro insegnante di storia nella sua professione futura di ripercorrere per conto proprio tale percorso, e di introdurre autonomamente nel proprio insegnamento continui elementi di novità.

L'integrazione tra le quattro aree, quella didattico-pedagogica, quella disciplinare, quella laboratoriale e i tirocini, è fondamentale, infine, per superare il muro che separa storia e pedagogia da un lato, e ricerca storica da storia insegnata dall'altro.<sup>12</sup>

*La Didattica della storia come disciplina*

*aperta.* La Didattica della storia sta vivendo un momento di passaggio, anche generazionale. Alcune delle idee su cui si è concentrato il progetto di rinnovamento dell'insegnamento/apprendimento della storia negli ultimi vent'anni – penso al modulo didattico oppure al laboratorio di storia – hanno dimostrato sostanzialmente di essersi infrante contro il muro di gomma del corpo docente.<sup>13</sup>

In questo momento l'insegnamento della Didattica della storia nelle Ssis deve riflettere su quella che è una caratteristica fondamentale della disciplina storica nel suo complesso: l'apertura. Così come una buona storia è una storia dalle infinite dimensioni – è storia politica, economica, sociale, religiosa ecc. ecc. – una buona Didattica della storia deve tener conto, soprattutto in questo momento, di tutte le impostazioni, anche le più diverse tra loro. Il manuale non può, sulla base di slogan obsoleti, essere messo pregiudizialmente alla gogna; il laboratorio didattico non può non essere parte integrante di qualsiasi curriculum storico; la lezione frontale non può essere demonizzata come il retaggio di una società autoritaria.

Questi mi sembrano quattro punti utili a trarre un primo bilancio complessivo di questi anni di esperienza di formazione iniziale di insegnanti di storia presso le Ssis. Altre questioni, molto dibattute in generale e molto approfondite nell'ambito della Didattica della storia – l'intedisiplinarietà, il laboratorio didattico, la world history, la storia generale ecc. – mi

11. Antonio Brusa, *La formazione dei docenti di storia, fra letteratura internazionale, esperienze italiane e pavesi*, in corso di pubblicazione. Ringrazio l'autore per avermi gentilmente messo a disposizione

la bozza di questo suo lavoro in cui dà una descrizione dettagliata dell'interessante modello didattico adottato per la storia presso la Ssis di Pavia.

12. Un'interessante riflessione sull'esperienza di insegnamento di

Didattica della storia e di tirocinio nella Ssis pavese è: M.A. Amigoni, A. Pietra, E. Broglia, *Il tirocinio tra didattica e laboratorio: la proposta del gruppo di Stori a, in I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti della*

Ssis, Franco Angeli, Milano 2006.

13. Vi sono segnali di una presa d'atto di questo: penso ad una frase come «Credo si siano formate illusioni circa la capacità dell'idea di laboratorio di aprire le menti

e le prospettive degli insegnanti di storia», I. Mattozzi, *La mente laboratoriale, in Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, a c. di P. Bemardi, Utet, Torino 2006, p. 9. Si rimane, ad esempio, in

attesa di un'analisi dell'applicazione dei nuovi programmi di storia per gli istituti professionali, introdotti nel 1997.

14. Il documento è reperibile al sito: <http://cpl.lettere.unimi.it>

sembrano certamente importanti ma “di merito”. La loro rilevanza, cioè, può essere valutata una volta che l'impianto della Didattica della storia nella formazione degli insegnanti abbia raggiunto una sua fisionomia più precisa.

Sullo sfondo, rimangono alcuni grandi problemi di sistema. Il ridisegno della formazione iniziale degli insegnanti, innanzitutto, che si trova in alto mare. La formazione universitaria dello stesso futuro insegnante, che non può evidentemente continuare ad essere com'era ieri nei vecchi o com'è oggi nei nuovi ordinamenti. L'irrinviabile questione della nascita di una nuova figura di insegnante di Storia, Geografia e Scienze umane, infine, senza risolvere la quale ogni e qualsiasi “nuova didattica” corre il rischio di essere vanificata da un accoppiamento ormai insensato (una questione della cui importanza pochi paiono consapevoli).

Purtroppo nulla lascia pensare che, come dovrebbe essere, questi problemi possano essere affrontati e risolti assieme. Un documento approvato dalla Conferenza dei Presidi delle Facoltà di Lettere e Filosofia lo scorso 15 dicembre sulla formazione degli insegnanti testimonia la distanza siderale che divide ancora il mondo universitario da tali reali problemi, e la totale ignoranza di questi Presidi delle più elementari esperienze di formazione che hanno avuto luogo negli ultimi anni nella stessa università da loro frequentata e diretta. Basti pensare che dividono le «competenze» ne-

cessarie per la formazione di un insegnante di materie umanistiche in «disciplinari» da una parte e «pedagogiche, didattiche, organizzative, relazionali e comunicative» dall'altra, come se le didattiche disciplinari, uno degli esiti più interessanti dell'esperienza della Ssis, nonostante la loro ferma ostilità, non esistessero. L'unico accenno che vi viene rivolto è un riferimento a «crediti di “didattiche disciplinari” gestiti non si sa da chi».<sup>14</sup>

In conclusione, proprio per la sopravvivenza agonica che ha contraddistinto in questi anni le Ssis, tenuto anche conto di tali incomprensibili posizioni, non mi sento di condividere i giudizi più negativi sull'insegnamento della Didattica della storia nelle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento nella Scuola secondaria, «oggetto di molte critiche, troppo spesso meritate» come ha scritto recentemente Antonio Brusa.<sup>15</sup> Rispetto a prima del 1998 la situazione è certamente migliorata e riporta la formazione degli insegnanti all'interno del doppio percorso universitario (3 + 2) equivarrebbe semplicemente a riportarla nelle mani delle Facoltà che, come dimostra inequivocabilmente il documento della Conferenza dei Presidi delle Facoltà di lettere e filosofia, di futuri insegnanti della scuola secondaria non ne vogliono sentir parlare.<sup>16</sup>

Certo, molte cose rimangono da fare per costruire una efficace Didattica della storia, ma non vedere quelle che sono state fatte è gettare via il bambino con l'acqua sporca. ■

/archive/upld.86eibM.pdf.

15. Antonio Brusa, *La formazione dei docenti di storia*, cit.

16. In questo mi trovo in disaccordo con quanto recentemente scrive Ivo Mattozzi, per il quale la «perdita

dell'alibi del biennio Ssis» potrebbe dare il via alla costruzione di competenze nuove all'interno dei percorsi triennali e biennali, Mattozzi, *Tra riordino dei licei*, cit., p. 179. Ciò potrà avvenire solo in pochissime uni-

versità adeguatamente attrezzate e dotate di una solida tradizione di didattiche disciplinari. In tutte le altre, la cancellazione dell'esperienza della Ssis significherebbe il ritorno della formazione “contenutistica” alle Facol-

tà (secondo le consuetudine, pessime modalità) e la delega della formazione didattico-pedagogica alle Facoltà di Scienze della formazione, che risulteranno oberate di corsi, e demanderanno a personale pre e/o de-

qualificato la formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria, peraltro impostata in modo tutt'altro che trasversale. È singolare (ma non inspiegabile) che la cancellazione della Ssis fosse stata auspicata, e

sostenuta, da storici di impostazione per versi opposta a quella di Mattozzi: G. Vitolo, *Una laurea specialistica che valorizzi l'esperienza della Ssis*, [http://www.dssg.unifi.it/\\_TM/rivista/atti/ssis/Vitolo.htm](http://www.dssg.unifi.it/_TM/rivista/atti/ssis/Vitolo.htm).

# Mezzo secolo di conflitti tra gli autori dei manuali scolastici e lo Stato giapponese: una nuova fase?

**Masao Nishikawa**

22

Il conflitto tra il Ministero dell'Educazione e gli autori dei manuali di storia nel Giappone del secondo dopoguerra ha una lunga storia.

Dopo il crollo dell'Impero del Grande Giappone, nell'estate del 1945, numerose riforme investirono la vita politica, economica e sociale del Giappone, ad opera dell'amministrazione americana. Contestualmente, molti Giapponesi che volevano trasformare il Giappone in un paese democratico intrapresero numerose iniziative al fine di concretizzare le loro idee.

Nel campo dell'istruzione gli Americani proibirono la propaganda di idee e attività "ultra-nazionalistiche", che avevano invece giocato un ruolo essenziale nell'Impero giapponese, similmente a quanto stavano facendo in Germania con le manifestazioni del Nazismo. Io all'epoca ero uno scolaro, e mi fu detto dagli insegnanti di casa nostra che i nostri manuali di storia le frasi che

erano considerate "ultra-nazionalistiche". Solo a partire dal 1949 gli insegnanti di storia e gli storici giapponesi intrapresero il difficile compito di scrivere nuovi libri di testo incentrati sulla storia mondiale.

Se i generali erano stati cacciati, i burocrati erano però rimasti. Il Ministero dell'Educazione, che non soltanto aveva fino ad allora controllato rigidamente la scuola, ma aveva anche realizzato manuali di storia ultra-nazionalistici e non scientifici, riuscì a mantenere comunque la propria influenza, creando un nuovo "sistema di valutazione". Con questo nuovo sistema le case editrici private potevano sì pubblicare manuali realizzati da storici di loro scelta, ma il Ministero dell'Educazione aveva il potere di controllare che questi manuali corrispondessero al suo punto di vista.

In realtà, la maggior parte degli autori dei manuali di storia erano di tendenza democratica e pacifista, ed alcuni erano anche marxisti.

Ciò rispecchiava il clima del mondo intellet-

tuale e, in generale, della comunità degli storici nel Giappone del dopoguerra.

Del tutto diverso, invece, era il clima politico. Già dal 1953 l'allora Ministro dell'Educazione attaccò l'Unione degli Insegnanti, accusando le sue iniziative pacifiste di essere "di parte". Quando nel 1955 le forze politiche conservatrici si coalizzarono in un partito di governo, concentrarono i loro attacchi su quelli che chiamarono "i deplorabili libri di testo". Il numero degli ispettori del Ministero dell'Educazione venne aumentato e i criteri di valutazione resi più restrittivi. Il risultato fu che, rispetto al passato, fu bocciato un maggior numero di libri di testo.

Non mancarono però le reazioni da parte degli storici. Il più importante contrattacco fu il "caso Ienaga", che ebbe inizio quando al professor Saburo Ienaga fu chiesto di rivedere il proprio manuale alla luce delle direttive del Ministero dell'Educazione, e questi reagì contestando la costituzionalità e la legalità del sistema di valutazione dei libri di testo adottato dal governo. Ienaga ricevette il sostegno di migliaia di storici e insegnanti di storia. Tra alti e bassi, questa saga è durata più di trent'anni, e sulle sue alterne vicende possiamo qui soprassedere. Nel 1989 sia la Corte del distretto di Tokyo che la Corte Suprema decretarono legittimo il sistema di valutazione, ma al tempo stesso dichiararono illegale l'intervento censorio del Ministero a proposito della trattazione del massacro di Nanchino nel 1937 e della "Unità 731", un reparto dell'esercito imperiale che durante la guerra effettuò esperimenti di guerra batteriologica su prigionieri cinesi.

Seppur parziale, questa fu una grande vittoria per il professor Ienaga e i suoi sostenitori. In teoria però rimaneva ancora senza risposta la domanda se fosse giusto lasciare ai giudici e ai tribunali la definizione della verità storica.

Un'altra spinta al miglioramento dei libri di testo giapponesi venne dall'estero nel 1982. I governi della Corea del Sud, della Repubblica popolare cinese e di altri Stati dell'Asia Sud-orientale, protestarono ufficialmente perché l'aggressione militare nipponica in Asia non veniva rac-

## UN MANUALE DI STORIA FRANCO-TEDESCO

**Alessandro Cavalli**

**S**e oggi nelle scuole si insegna storia lo si deve all'esigenza, nata nel XIX secolo in Europa con lo stato-nazione, di costruire la coscienza e l'identità nazionale. Bisognava costruire la coscienza del "noi" quasi sempre contrapposta a "loro", cioè ai vicini e potenziali nemici. Dalla Seconda guerra mondiale, almeno in una parte d'Europa, lo stato-nazione non è più un'istanza ideologica dominante che richiede fedeltà assoluta ai propri cittadini. Il cambiamento è di quelli che segnano uno spartiacque tra epoche. I vicini da potenziali nemici si sono trasformati in potenziali partner con i quali collaborare al fine di intraprendere un percorso comune. Nel caso della Germania, i confini con la Francia a Occidente e con la Polonia a Oriente, hanno espresso nel corso degli ultimi secoli in modo paradigmatico il modello del vicino-nemico. Con la Polonia il problema è stato chiuso sul piano diplomatico e del diritto internazionale con il riconoscimento definitivo dal parte della Repubblica Federale riunificata del confine Oder-Neisse. Stando alle dichiarazioni dei fratelli Kaczynski che ora governano la Polonia, a livello storico-politico, il problema è tutt'altro che archiviato. Nel caso dei rapporti Francia-Germania, invece, la fine della Seconda guerra mondiale ha segnato anche l'inizio di quella che, forse impropriamente, viene chiamata "riconciliazione". Sul piano dell'insegnamento della storia nelle scuole, varie iniziative sono state messe in atto sia in sede di Consiglio d'Europa, sia nell'ambito di accordi bilaterali, al fine di combattere le distorsioni e i pregiudizi che avevano dominato per più di un secolo l'insegnamento impartito nelle aule scolastiche. L'ultima di queste iniziative è la redazione di un manuale di storia franco-tedesco messo a punto da storici e insegnanti dei due paesi, con il sostegno dei rispettivi governi e pubblicato contemporaneamente dagli editori Klett in Germania e Nathan in Francia.

L'opera merita la massima attenzione in quanto si tratta di proporre agli studenti dei due paesi un manuale che rompa con il canone nazionale e con il nazionalismo di cui è stato portatore.

Il manuale è concepito per gli ultimi tre anni della secondaria superiore in base a un'articolazione del programma, abbastanza diffusa oggi in Europa, che prevede nel primo anno una lunga cavalcata dall'antica Grecia alla rivoluzione francese, nel secondo anno tutto l'Ottocento fino alla fine della seconda guerra mondiale e nel terzo anno la storia dal secondo dopoguerra fino ai nostri giorni. È evidente la scelta di privilegiare l'età contemporanea, riducendo all'essenziale la trattazione dell'antichità, del Medioevo e dell'età moderna. I due ultimi secoli occupano i 2/3 dell'insegnamento della storia. Attualmente è disponibile solo l'ultimo dei tre volumi previsti e cioè quello dedicato agli ultimi 60 anni. Chi ha progettato l'opera ha probabilmente preferito incominciare dall'epoca meno controversa della storia dei due paesi. Se l'impresa sarà riuscita a superare effettivamente la prospettiva

contata in modo veritiero nei manuali di storia giapponesi.

Per ragioni diplomatiche il governo giapponese dovette fare alcune parziali ammissioni. Gli autori nipponici, che avevano denunciato l'aspetto aggressivo dell'occupazione giapponese, si posero invece il problema in modo più serio. Iniziò quindi un dialogo con i colleghi asiatici, come non si era mai fatto prima di allora, contrariamente invece a quanto era accaduto in Europa con la famosa "Commissione tedesco-polacca sui libri di testo".

Gli esordi non furono facili e furono segnati da inevitabili incomprensioni, ma nei venticinque anni che seguirono crebbe in modo costante e graduale un sentimento di fiducia reciproca, specialmente tra gli storici sud-coreani e quelli giapponesi. Furono cancellati pregiudizi ed errori da entrambe le parti e furono criticate le visioni della storia incentrate sul proprio paese.<sup>1</sup> Un evento simbolico fu che, in occasione del XX Congresso Internazionale di Scienze Storiche tenutosi a Sydney nel luglio del 2005, i comitati nazionali giapponese e sudcoreano collaborarono alla realizzazione di una sessione interamente dedicata ai manuali scolastici di storia e al superamento del nazionalismo.<sup>2</sup>

Potremmo quindi asserire che i buoni risultati si ottengono soltanto quando gli sforzi non vengono compiuti dai governi, bensì da cittadini che agiscono di propria iniziativa.

Nel corso degli anni Novanta i libri di storia giapponesi cominciarono ad offrire una descrizione più onesta e veritiera di alcune pagine disumane della storia nazionale, tra le quali il massacro di Nanchino e la questione delle *comfort women*, cioè le donne cinesi e coreane impiegate a forza nei bordelli militari.

Fu questa una dura sconfitta per il Ministero dell'Educazione e per i suoi sostenitori – po-

litici e intellettuali – che però reagirono iniziando quella che fu definita una "vendetta": non avrebbero mai ammesso il carattere aggressivo dell'espansione militare giapponese, né tantomeno la responsabilità del Governo imperiale e dell'Esercito per i crimini di guerra. Possiamo definirli i "difensori dell'Impero del Giappone", ovvero nostalgici che preferiscono l'Impero a un Giappone democratico.

Così un'associazione composta da insegnanti di storia e da scrittori (e da pochissimi storici), fortemente sostenuta da circoli politici e affaristici, pubblicò nel 2001 alcuni manuali di storia impostati secondo il punto di vista nazionalistico, e assolutamente carenti sul piano scientifico. Peraltro questi manuali non furono adottati in nessuna scuola giapponese. Un tentativo simile fu ripetuto nel 2005, sempre con lo stesso risultato fallimentare. Ciò nonostante, questa operazione ebbe delle conseguenze serie per il fronte democratico, perché la propaganda fatta da questa associazione fu talmente rumorosa ed efficace che molti autori e case editrici ne furono intimiditi e preferirono "ammorbire", se non cancellare totalmente, le descrizioni degli aspetti più disumani dell'occupazione militare giapponese.

Attualmente il Ministero dell'Educazione non permette agli autori dei manuali di storia di esprimere giudizi contrari all'odierna politica degli Stati Uniti e del Giappone, in particolare per quanto concerne la guerra di Bush contro l'Iraq.<sup>3</sup>

Circa dieci anni fa, in Giappone, al pari di molti altri paesi, le forze politiche di orientamento neoliberalista ottennero la maggioranza. Nelle elezioni del 2005 i partiti di questo schieramento ottennero più dei due terzi dei seggi alla Camera bassa. Il governo, incoraggiato dai risultati delle elezioni, cercò di rivedere la Legge fondamentale sull'educazione e di liberarsi dei limiti posti all'attività militare. Pertanto ha proposto di rivedere la Costituzione giapponese del 1946, dove, all'articolo IX, si dichiara che «Il popolo giapponese rinuncia per sempre alla guerra come diritto sovrano della nazione e al-

## Nel corso degli anni Novanta i libri di storia giapponesi cominciarono ad offrire una descrizione più onesta e veritiera

1. Per maggiori dettagli si vedano: Masao Nishikawa, *Geschichtskultur: Erfahrung in Ostasien*, in *Internationale Verständigung. 25 Jahre*

*Georg-Eckert-Institut, Verlag Hahnsche Buchhandlung, Hannover 2000, pp. 288-293; Id., *Le passé est un prologue: Nationalisme et post-na-**

*tionalisme au Japon*, in *Fictions d'Europe: La guerre au musée*, sous la direction de Sophie Wahnich, Les Archives Contemporaines, Paris 2002, pp.

211-221; Id., *A Specter Is Still Haunting: The Specter of World History*, in «Radical History Review», Issue 91 (Winter 2005), 110-116.

2. Cfr. 20th International Congress of Historical Sciences, CD Rom, Faculty of Arts and Social Sciences, University of New South Wales, Sydney

2005.

3. Masao Nishikawa, *Abolish the textbook screening system altogether*, in «The Asahi Shimbun», 1 giugno 2005.



nazionale lo si vedrà soprattutto quando apparirà il secondo volume dedicato al periodo storico dominato dalla rivalità e dall'ostilità tra Francia e Germania.

Si tratta di un manuale per i giovani francesi e tedeschi, ma non è un manuale di storia franco-tedesca. La storia dei due paesi e dei loro rapporti reciproci occupa evidentemente un posto importante; la prospettiva però non è bi-nazionale, bensì decisamente europea. Gli stessi autori dichiarano di aver voluto fare un primo passo nella direzione di un manuale europeo. È da discutere se un manuale europeo sia possibile e, se sì, quali caratteristiche debba avere, bisogna comunque dare atto agli autori di aver evitato una trattazione troppo centrata su Francia e Germania. Caso mai, si potrebbe rilevare un certo eurocentrismo; la storia del resto del mondo entra in gioco quando interferisce con le vicende europee, cioè sempre di più man mano che procede il processo di globalizzazione. È certamente importante che i giovani si rendano conto come nel mondo contemporaneo tutto diventi interdependente, ma è altrettanto importante cogliere anche le specificità di cui sono portatrici le culture extra-europee. Della storia, anzi delle storie, di cui è stato teatro il continente africano, ad esempio, non si dovrebbe parlare solo in riferimento al processo di colonizzazione e de-colonizzazione. Al tema della de-colonizzazione è giustamente dedicato un nucleo tematico certamente cruciale, la cui trattazione è assai delicata in un paese come la Francia (guerre d'Indocina e di Algeria), ma la storia di queste parti del mondo non si esaurisce nel tipo di legami che hanno avuto ed hanno con l'Europa.

Questo manuale si segnala inoltre per un'altra caratteristica: il consistente ridimensionamento della storia politica, diplomatica e militare e il notevole peso attribuito alla storia economica, sociale e della cultura. Questo aspetto può apparire scontato se non fosse che questo spostamento comporta l'adozione di un approccio integrato tra storia e scienze sociali e il riconoscimento implicito dell'indispensabilità di queste ultime per un'adeguata comprensione del mondo contemporaneo. Il rapporto tra scienze sociali e storia nell'insegnamento secondario è un problema aperto. Le soluzioni possibili vanno dal concepire un unico insegnamento integrato, oppure due insegnamenti separati ancorché collegati. Il manuale franco-tedesco sembra adattarsi ad entrambe le soluzioni. In riferimento alla prima soluzione, richiederebbe comunque qualche nozione elementare da acquisirsi altrove. Qualche esempio: quando si parla di tassi di sviluppo del PIL, quando si affronta la storia della moneta da Bretton Woods a Maastricht, oppure si discutono gli andamenti demografici, si deve fare affidamento su un minimo di dimestichezza con categorie

concettuali che non necessariamente rientrano nel bagaglio culturale dello studente medio. In riferimento alla seconda soluzione, i due insegnamenti dovrebbero comunque collegarsi in modo da arricchirsi reciprocamente.

Il manuale è articolato in cinque parti: l'immediato dopoguerra (1945-1949) e le memorie della Seconda Guerra mondiale, l'Europa nel mondo bipolare (1949-1989), l'Europa in un mondo globalizzato (1989 ai nostri giorni), le trasformazioni economiche, sociali e culturali dopo il 1945, la Francia e la Germania dopo il 1945, per un totale di diciassette capitoli. Ogni capitolo è corredato da un testo, una serie di documenti (brani di giornale, dichiarazioni ufficiali, immagini iconografiche, ecc.) e da "piste di lavoro" e suggerimenti di domande o approfondimenti. Un manuale "moderno", che tuttavia non si discosta molto, da questo punto di vista, da un modello di didattica innovativa e aggiornata. Vi è inoltre un'appendice metodologica dove si danno utili consigli su come leggere un documento, una carta geografica, una vignetta, una tabella di dati. Il punto, peraltro cruciale, che non viene, mi sembra adeguatamente approfondito, è la trattazione di eventi rispetto ai quali si generano non solo nei diversi paesi, ma anche all'interno della storiografia di uno stesso paese, interpretazioni divergenti. Invece che far emergere le controversie, queste vengono cautamente attenuate, ripiegando su una piatta neutralità. Questa cautela interpretativa, ancorché comprensibile, finisce per togliere spessore "drammatico" ad eventi che hanno prodotto vere e proprie spaccature nel tessuto sociale e nell'arena politica. Emblematica, a questo proposito, la trattazione del maggio '68 in Francia e dell'opposizione extra-parlamentare in Germania. Qualche imbarazzo appare anche quando si tratta di questioni rispetto alle quali i governi dei due paesi hanno assunto posizioni divergenti (atteggiamento di De Gaulle nei confronti della Nato e in generale dei rapporti con gli USA, posizione filo-croata tedesca e filo-serba della Francia nel conflitto della ex-Jugoslavia).

Questo è però un problema generale della didattica della storia contemporanea (e non solo): come affrontare tematiche che sono ancora al presente politicamente e ideologicamente sensibili senza trasformare l'insegnamento in uno strumento di persuasione ideologica o addirittura di propaganda politica a favore o contro questo o quello schieramento. La questione resta aperta e il manuale franco-tedesco non ci aiuta molto nella sua soluzione. Ma sarebbe stato chiedere troppo. Resta il fatto, assolutamente straordinario, che oggi vi sono alcune migliaia di ragazze e ragazzi francesi e tedeschi che studiano su uno stesso libro di testo e questo è già abbastanza "rivoluzionario". ■

## La storia e l'insegnamento della storia, in conclusione, dovrebbero essere indipendenti da ogni forma di governo

la minaccia o all'uso della forza come strumenti per risolvere discordie internazionali».

Il Ministero dell'Educazione, che nel frattempo era riuscito a camuffarsi come "politicamente neutrale", rivelò la sua vera natura quando, nel marzo del 2007, ordinò di cassare dai libri di storia tutti quei passaggi in cui si affermava

che i civili che avevano formato i "Gruppi Suicidi" durante la battaglia di Okinawa nel 1945, non avevano agito volontariamente, ma erano stati costretti dai militari. Le forze

democratiche furono messe all'angolo.

Nelle elezioni del luglio 2007 per la Camera alta, tuttavia, i partiti di opposizione inflissero una chiara sconfitta ai partiti di governo. Il clima politico è dunque in piena trasformazione, sebbene nessuno sappia fino a quando.

Un'ultima considerazione, non meno impor-

tante delle precedenti: la recente iniziativa dell'Unione Europea, che rappresenta una forma di censura del lavoro degli storici – e su cui Luigi Cajani ha richiamato l'attenzione del mondo degli storici<sup>4</sup> – costituisce anche in Giappone un problema importante e delicato. Alcuni storici giapponesi, infatti, fortemente colpiti e indignati dalla campagna propagandistica condotta dai "Difensori dell'Impero del Giappone", sono portati a dire che posizioni così anacronistiche in Germania sarebbero proibite dalla legge, e quindi vedono con favore una legislazione restrittiva.

Sembra la soluzione più semplice, ma in realtà è probabile che una legislazione siffatta sia usata anche, o addirittura primariamente, contro sostenitori di posizioni democratiche. Qualsiasi posizione, anche la più estrema, deve invece essere discussa e confutata con un pubblico dibattito, anche se ciò può richiedere tempo.

La storia e l'insegnamento della storia, in conclusione, dovrebbero essere indipendenti da ogni forma di governo. ■

*Abbiamo il dispiacere di comunicare la scomparsa del prof. Masao Nishikawa, avvenuta il 29 gennaio 2008. Professore emerito dell'Università di Tokyo, fondatore della Società giapponese per lo studio della storia moderna e membro della International Society for History Didactics, si è segnalato fra l'altro per i suoi studi sulla storia del movimento operaio e socialista tedesco.*

<sup>4</sup>. Cfr. in questo numero Luigi Cajani, *L'Europa censura gli storici. La ricerca storica fra guerre della memoria e diritto penale*, [N.d.R.].

# La storia nelle *Indicazioni per il curricolo* della scuola primaria del 2007. Un panorama di commenti

## Area storico-geografico-sociale/testo ministeriale

### Presentazione

L'area storico-geografico-sociale è composta dalle scienze che si occupano dello studio delle società umane, nello spazio e nel tempo: la Storia, la Geografia e le Scienze sociali, strettamente collegate fra di loro e in continuità fra primaria e secondaria.

Al loro interno, si articolano i temi relativi agli Studi sociali, il cui scopo è quello di consentire, anche ai docenti della scuola primaria, di costruire percorsi strutturati su questioni della modernità e della contemporaneità, socialmente vive e spazialmente differenziate. Questa apertura costante al mondo attuale è necessaria dal momento che uno degli obiettivi centrali di quest'area è lo sviluppo delle competenze relative alla cittadinanza attiva, come la com-

preensione del significato delle regole per la convivenza nella società e della necessità di rispettarle; la consapevolezza di far parte di una comunità territoriale organizzata a garanzia dei diritti delle persone; la conoscenza dei principi fondamentali della Costituzione e dei principali aspetti dell'ordinamento dello Stato; la conoscenza dei diritti della persona riconosciuti dal consesso internazionale.

Per altro verso, il continuo legame con il mondo antico è assicurato dallo studio del patrimonio, storico, artistico e culturale. Questa risorsa permette, anche nella scuola secondaria di primo grado, la possibilità di riprendere momenti di preistoria e di storia antica.

L'area storico-geografico-sociale è aperta al-

la collaborazione con le altre discipline. Infatti, oltre ai linguaggi verbali, numerici e artistici, che le discipline dell'area condividono con tutte le altre, gli allievi imparano a utilizzare il linguaggio della geo-graficità, che è l'espressione grafica dell'intelligenza visivo-spaziale, e, quindi apprendono ad usare grafici e modelli, per la descrizione e l'interpretazione sia di sistemi territoriali, sia di fenomeni storico/sociali.

Il processo di insegnamento/apprendimento è concepito come coinvolgente, spinge l'allunno a interrogarsi, è basato su questioni inerenti l'attualità e su conoscenze significative. Esso tiene conto del sapere e dell'esperienza degli alunni come punto di partenza e di arrivo dei percorsi di apprendimento. Si sviluppa grazie ad

uno strumentario diversificato: manuali, fonti di genere diverso, atlanti, testi storici divulgativi e scientifici, i media, strumenti multimediali, l'ambiente e il territorio, il patrimonio storico/artistico. In questo processo di formazione, la lezione, lo strumento tradizionale di insegnamento, si combina con i momenti di laboratorio, frutto di una tradizione più recente, ma ugualmente ricca di esempi e "buone pratiche". Questo insegnamento/apprendimento, intenso e partecipato, guida gli allievi ad apprezzare il valore e i prodotti del lavoro scientifico professionale. Così, essi cominciano a rendersi conto del fatto che la conoscenza della storia, nazionale, europea e mondiale, aiuta a capire e ad affrontare le questioni della vita sociale odierna.

## Storia

### Presentazione

Obiettivo della Storia è comprendere e spiegare il passato dell'uomo, partendo dallo studio delle testimonianze e dei resti che il passato stesso ci ha lasciato. La conoscenza storica si forma e progredisce attraverso un incessante confronto tra punti di vista e approcci metodologici diversi (storici, archeologici, geografici, ecc). L'apprendimento della Storia contribuisce all'educazione civile della nazione, perché permette agli allievi di conoscere il processo di formazione della storia italiana, europea e mondiale e di capire come si sono formati la memoria storica e il patrimonio nazionali. Al tempo stesso, la Storia favorisce negli alunni la formazione di un "abito critico", fondato sulla capacità di interpretare le fonti e le conoscenze acquisite.

Nei tempi più recenti, infatti, il passato, e in particolare i temi della memoria, dell'identità e delle radici, hanno fortemente caratterizzato il discorso pubblico e dei media sulla storia. In tale contesto, la padronanza degli strumenti critici delle scienze storico-sociali permette di evitare che la storia venga usata strumentalmente e in modo improprio. Inoltre, la formazione di

una società multi-etnica e multiculturale ha portato con sé la tendenza a trasformare la storia da disciplina di studio a luogo di rappresentanza delle diverse identità, con il rischio di compromettere il carattere scientifico e, conseguentemente, di diminuire la stessa efficacia formativa del curricolo. Per tale motivo, è opportuno sottolineare come proprio la storia offra una base solida per ragionare sulle diversità dei gruppi umani che hanno popolato il pianeta, a partire dall'unità del genere umano. In questo ambito acquisisce un rilievo centrale la trattazione di questioni la cui conoscenza è imprescindibile per tutti gli alunni, da qualsiasi luogo provengano: dal Neolitico alla Rivoluzione industriale, dalla storia dell'ambiente a quella dei processi di globalizzazione.

Ma anche il ragionamento critico sui fatti essenziali, relativi alla storia italiana ed europea, in questo contesto, si rivela altamente positivo e costituisce una buona base, per avviare il dialogo fra le diverse componenti di una società multi-culturale e multi-etnica, e permette di aprire la scuola ad un confronto sereno ed educativo sui temi delle identità e delle differenze culturali.

Infatti, la storia europea ed italiana mostra, fin dalle fasi più antiche del popolamento, un continuo rimescolamento di genti e di culture. Questa dinamica, nel corso del suo sviluppo – dalle prime società organizzate del protostorico, alla colonizzazione greca e fenicia, al processo di unificazione del Mediterraneo, realizzato dall'impero romano – consente di capire i profondi intrecci che si stabiliscono fra le genti del mediterraneo e le popolazioni dei continenti europei, asiatici e africani. Gli studi più recenti sul medioevo mettono in evidenza la formazione di una società aperta, inclusiva, nella quale i diversi apporti culturali ed etnici, favoriscono l'emersione di modelli di controllo politico del territorio particolarmente efficaci, come i domini signorili e gli stati moderni. È su questa base che si sviluppano le città, medievali e moderne, e i processi culturali che hanno caratterizzato vicende, che sono state prima europee e poi mondiali: dalla nascita e dalla diffusione del Cristianesimo, all'esordio dell'Umanesimo e del Rinascimento, alle rivoluzioni scientifiche e intellettuali dell'Illuminismo.

In questo modo, l'Europa si costituisce come un'area economica e culturale ben individuata, che – insieme con l'India e la Cina – ha caratterizzato la dinamica, a volte pacifica e di scambi, a volte violenta e di conquiste, del mondo moderno e contemporaneo. La conoscenza degli aspetti fondamentali di questa storia è dunque essenziale, per orientarsi nella nostra società. E, fra questi aspetti, va sottolineata l'importanza della formazione degli stati ottocenteschi, e, sicuramente con particolare interesse, quella dello Stato italiano. Questo modo di studiare la storia, fornisce agli alunni l'opportunità di costruire un fondamento storico a questioni che, altrimenti, sarebbero interamente schiacciate nella dimensione del presente. I due poli – il passato e il presente – devono entrambi avere il loro giusto peso nel curriculum ed è opportuno che si richiamino continuamente.

Tuttavia, l'analisi del mondo contemporaneo reclama un suo spazio educativo preciso: le

guerre mondiali, il fascismo, il comunismo, la liberaldemocrazia, la decolonizzazione e le complesse vicende – economiche, sociali, politiche e culturali – che caratterizzano il mondo attuale; la formazione dell'Unione Europea; la nascita e le vicende della Repubblica italiana, sono da considerarsi decisive, se osservate dal punto di vista del raggiungimento degli obiettivi di cittadinanza e della capacità di orientarsi nella complessità del mondo attuale e di progettare il futuro. Per questo motivo, l'ultimo anno del curriculum viene riservato allo studio della storia del Novecento.

La complessità della storia è lo sfondo ineludibile del curriculum. Essa dipende sia dalla diversa natura dei soggetti che la costituiscono (il genere, il censo, i gruppi sociali, le religioni, gli stati e così via), sia dall'intervento intenzionale degli individui, sia dalla molteplicità delle scale e dei punti di vista, a partire dai quali può essere ricostruita. Una didattica plurale, che sappia praticare strade diverse di insegnamento, sembra la risposta più corrispondente a questa fisionomia della disciplina. L'alunno impara a confrontare società, a studiare la portata di fatti di grande ampiezza temporale e geografica; si sofferma su una biografia, emblematica per la comprensione di un'epoca; studia eventi epocali, impara a usare la cronologia per scoprire l'andamento di una guerra o di un ciclo economico oppure per dare sistematicità alle conoscenze studiate. Apprende dai libri, ma anche dall'osservazione diretta di elementi concreti: un castello, una piazza, una fabbrica, una chiesa. Ogni volta deve imparare ad adoperare scale temporali e spaziali diverse.

La disciplina, per questa sua complessità, richiede la formulazione di un percorso ben articolato, con una progressione di attività e di conoscenze adatta alle diverse fasi dell'apprendimento e che permetta di distribuire lungo tutto l'arco della primaria e della secondaria di primo grado i diversi compiti di apprendimento. Nella fase del primo insegnamento, i docenti cureranno la formazione dei concetti di base del

ragionamento storico, e si soffermeranno su aspetti di storia locale, esperibili da vicino, ma anche su fatti e racconti di storie lontane nel tempo e nello spazio, dalla preistoria ai giorni nostri, purché presentati in forme comprensibili ed utilizzabili dagli allievi. La storiografia, in-

fatti, ha accumulato, nella sua plurimillennaria tradizione, racconti affascinanti che vanno considerati una risorsa preziosa, per avvicinare i bambini alla conoscenza del passato. La conoscenza sistematica e diacronica della storia verrà realizzata fra il secondo biennio della prima-

### Traguardi di sviluppo della competenza al termine della scuola primaria

- L'alunno conosce elementi significativi del passato del suo ambiente di vita.
- Conosce gli aspetti fondamentali della preistoria, della protostoria e della storia antica.
- Usa la linea del tempo, per collocare un fatto o un periodo storico.
- Conosce le società studiate, come quella greca e romana, e individua le relazioni tra gruppi umani e contesti spaziali.
- Organizza la conoscenza, tematizzando e usando semplici categorie (alimentazione, difesa, cultura).
- Produce semplici testi storici, comprende i testi storici proposti; sa usare carte geo-storiche e inizia a usare gli strumenti informatici con la guida dell'insegnante.
- Sa raccontare i fatti studiati.
- Riconosce le tracce storiche, presenti sul territorio, e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale.

### Obiettivi di apprendimento al termine della terza classe della scuola primaria

- *Organizzazione delle informazioni*  
Rappresentare graficamente e verbalmente le attività, i fatti vissuti e narrati, definire durate temporali e conoscere la funzione e l'uso degli strumenti convenzionali per la misurazione del tempo. Riconoscere relazioni di successione e di contemporaneità, cicli temporali, mutamenti, permanenze in fenomeni ed esperienze vissute e narrate.
- *Uso dei documenti*  
Individuare le tracce e usarle come fonti per ricavare conoscenze sul passato personale, familiare, e della

comunità di appartenenza.

Ricavare da fonti di tipo diverso conoscenze semplici su momenti del passato, locali e no.

- *Strumenti concettuali e conoscenze*

Avviare la costruzione dei concetti fondamentali della storia: famiglia, gruppo, regole, agricoltura, ambiente, produzione, ecc.

Organizzare le conoscenze acquisite in quadri sociali significativi (aspetti della vita sociale, politico-istituzionale, economica, artistica, religiosa, ...).

Individuare analogie e differenze fra quadri storico-sociali diversi, lontani nello spazio e nel tempo (i gruppi umani preistorici, o le società di cacciatori/raccoglitori oggi esistenti).

- *Produzione*

Rappresentare conoscenze e concetti appresi mediante grafismi, racconti orali, disegni.

### Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria

- *Uso di documenti*

Ricavare informazioni da documenti di diversa natura utili alla comprensione di un fenomeno storico.

Rappresentare in un quadro storico-sociale il sistema di relazioni tra i segni e le testimonianze del passato presenti sul territorio vissuto.

- *Organizzazione delle informazioni*

Confrontare i quadri storici delle civiltà studiate.

Usare cronologie e carte storico/geografiche per rappresentare le conoscenze studiate.

- *Strumenti concettuali e conoscenze*

Usare la cronologia storica secondo la periodizzazione occidentale (prima e dopo Cristo) e conoscere altri sistemi cronologici.

ria e la fine della secondaria. Si inizierà focalizzando l'attenzione degli alunni sugli aspetti della vita sociale, culturale e materiale delle società preistoriche, protostoriche e del mondo antico, e si passerà, man mano che le capacità degli allievi crescono, allo studio di processi più

complessi. La scansione fra primaria e secondaria è costituita dalla Caduta dell'Impero Romano d' Occidente, mentre nel primo biennio della scuola secondaria di primo grado il percorso sarà compreso tra il Tardo Antico e la fine dell'Ottocento.

Elaborare rappresentazioni sintetiche delle società studiate, mettendo in rilievo le relazioni fra gli elementi caratterizzanti.

• **Produzione**

Confrontare aspetti caratterizzanti le diverse società studiate anche in rapporto al presente.

Ricavare e produrre informazioni da grafici, tabelle, carte storiche, reperti iconografici e consultare testi di genere diverso, manualistici e non.

Elaborare in forma di racconto – orale e scritto – gli argomenti studiati.

**Traguardi di sviluppo della competenza al termine della scuola secondaria di primo grado**

- L'alunno ha incrementato la curiosità per la conoscenza del passato. Si informa in modo autonomo su fatti e problemi storici.
- Conosce i momenti fondamentali della storia italiana dalle forme di insediamento e di potere medievali alla formazione dello stato unitario, alla formazione della Repubblica.
- Conosce i processi fondamentali della storia europea medievale, moderna e contemporanea.
- Conosce i processi fondamentali della storia mondiale, dalla civilizzazione neolitica, alla rivoluzione industriale, alla globalizzazione.
- Conosce gli aspetti essenziali della storia del suo ambiente.
- Conosce e apprezza aspetti del patrimonio culturale, italiano e dell'umanità.
- Ha elaborato un personale metodo di studio, comprende testi storici, ricava informazioni storiche da fonti di vario genere e le sa organizzare in testi.
- Sa esporre le conoscenze storiche acquisite operando

collegamenti e sa argomentare le proprie riflessioni.

- Usa le conoscenze e le abilità per orientarsi nella complessità del presente, comprendere opinioni e culture diverse, capire i problemi fondamentali del mondo contemporaneo.

**Obiettivi di apprendimento della terza classe della scuola secondaria di primo grado**

• **Uso di documenti**

Usare fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, narrative, materiali, orali, ecc.) per ricavare conoscenze, su temi definiti.

Conoscere alcune procedure e tecniche di lavoro nei siti archeologici, nelle biblioteche e negli archivi.

• **Organizzazione delle informazioni**

Formulare problemi sulla base delle informazioni raccolte. Costruire grafici e mappe spazio temporali, per organizzare le conoscenze studiate.

Collocare la storia locale in relazione alla storia italiana, europea, mondiale.

• **Strumenti concettuali e conoscenze**

Selezionare, schedare e organizzare le informazioni con mappe, schemi, tabelle e grafici.

Conoscere aspetti e strutture dei momenti storici italiani, europei e mondiali studiati.

Conoscere il patrimonio culturale collegato con i temi studiati.

Usare le conoscenze apprese per comprendere problemi ecologici, interculturali e di convivenza civile.

• **Produzione**

Produrre testi, utilizzando conoscenze, selezionate e schedate da fonti di informazione diverse, manualistiche e non.

Riferire oralmente sugli argomenti studiati.

## Geografia

### Presentazione

La geografia è scienza che studia l'umanizzazione del nostro pianeta e, quindi, i processi attivati dalle collettività nelle loro relazioni con la natura. Tali processi nel corso del tempo hanno trasformato l'ambiente e hanno "costruito" il territorio, nel quale oggi viviamo. La storia della natura e quella dell'uomo si svolgono con tempi diversi: i tempi lunghi della natura si intrecciano spesso con quelli molto più brevi dell'uomo, con ritmi che a volte si fanno più serrati in seguito a trasformazioni assai rapide, dovute a nuove prospettive culturali o all'affermarsi di tecnologie innovative.

Per questi motivi la geografia è attenta al presente, che studia nelle varie articolazioni spaziali e nei suoi aspetti demografici, socio-culturali ed economici. Ma poiché lo spazio non è statico, la geografia non può prescindere dalla dimensione del tempo, da cui trae molte delle sue possibilità di leggere e interpretare i fatti che proprio nel territorio hanno lasciato testimonianza. È importante partire, nei primi anni

di scuola primaria, dall'approccio senso-percettivo all'ambiente circostante, attraverso un'esplorazione consapevole del vicino. In questa fase la geografia opera in stretta connessione con le scienze motorie, per consolidare il rapporto del corpo con lo spazio. Dopo aver costruito le proprie "geografie", anche attraverso le testimonianze di adulti nella veste di referenti culturali (familiari, insegnanti, testimoni privilegiati), gli allievi possono avvicinarsi alla dimensione sistematica della disciplina gradualmente, dagli ultimi due anni della Primaria fino al terzo anno della Secondaria di primo grado. È soprattutto alla geografia, infatti, che spetta il delicato compito di conferire il senso dello spazio, accanto a quello del tempo: gli allievi devono attrezzarsi di coordinate spaziali per orientarsi in un territorio. Occorre che, fin dalla scuola primaria, siano abituati ad analizzare ogni elemento nel suo contesto spaziale, a partire da quello locale fino ad arrivare ai contesti mondiali. Il raffronto della realtà locale con quella globale, e

#### Traguardi di sviluppo della competenza al termine della scuola primaria

- L'alunno si orienta nello spazio circostante e sulle carte geografiche, utilizzando riferimenti topologici, punti cardinali e coordinate geografiche.
- Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza.
- Individua, conosce e descrive gli elementi caratterizzanti dei paesaggi (di montagna, collina, pianura, costieri, vulcanici, ecc.) con particolare attenzione a quelli italiani.
- È in grado di conoscere e localizzare i principali "oggetti" geografici fisici (monti, fiumi, laghi, ...) e antropici (città, porti e aeroporti, infrastrutture...) dell'Italia.
- Utilizza il linguaggio della geo-graficità per interpretare carte geografiche e per realizzare semplici schizzi cartografici e carte tematiche.
- Ricava informazioni geografiche da una pluralità di fonti (cartografiche e satellitari, fotografiche, artistico-letterarie).

#### Obiettivi di apprendimento al termine della terza classe della scuola primaria

- **Orientamento**  
Muoversi consapevolmente nello spazio circostante, sapendosi orientare attraverso punti di riferimento e utilizzando gli organizzatori topologici (sopra, sotto, avanti, dietro, sinistra, destra, ecc.).
- **Carte mentali**  
Acquisire la consapevolezza di muoversi e orientarsi nello spazio grazie alle proprie carte mentali, che si strutturano e si ampliano man mano che si esplora lo spazio circostante.
- **Linguaggio della geo-graficità**  
Rappresentare in prospettiva verticale oggetti e ambienti noti (pianta dell'aula, di una stanza della propria casa, del cortile della scuola, ecc.) e rappresentare percorsi esperiti nello spazio circostante. Leggere e interpretare la pianta dello spazio vicino, basandosi su punti di riferimento fissi.
- **Paesaggio**  
Esplorare il territorio circostante attraverso l'approccio senso-percettivo e l'osservazione diretta.



viceversa, è possibile attraverso la continua comparazione di spazi, letti e interpretati a scale diverse, servendosi anche di carte geografiche, fotografie aeree e di immagini da satellite.

Altra irrinunciabile opportunità formativa che la geografia offre è quella di abituare ad osservare la realtà da diversi punti di vista, partendo dall'assunto che sulla superficie terrestre non esiste il centro del mondo, bensì un'infinita molteplicità di centri. In questo aspetto, oltre che nella conoscenza e nel confronto tra realtà fisiche, territoriali e umane diversificate, si evidenzia il notevole apporto della geografia al tema della cittadinanza, dell'intercultura e all'interiorizzazione dei valori di solidarietà, di rispetto e accettazione dell'altro da sé, di integrazione umana, sociale e culturale.

Il rispetto del patrimonio culturale ereditato da chi ci ha preceduto, che si traduce in una varietà di "segni" leggibili sul territorio, è obiettivo che conduce agli stretti legami della geografia con la storia e con le scienze sociali. Con

queste discipline, la geografia condivide anche la progettazione di azioni di salvaguardia e di recupero del patrimonio naturale, affinché le generazioni future possano giovare di una natura non avvelenata ed esaurita nelle sue risorse non rinnovabili. Riciclaggio e smaltimento dei rifiuti, lotta all'inquinamento, sviluppo delle tecniche di produzione delle energie rinnovabili, tutela della biodiversità: sono tutti temi di forte rilevanza geografica, in cui è essenziale il raccordo con altre discipline scientifiche e tecniche. Il punto di convergenza sfocia necessariamente nell'educazione all'ambiente e allo sviluppo, compatibile con le esigenze degli uomini e dei popoli, purché queste si mantengano entro la capacità di carico degli ecosistemi.

Fare geografia a scuola vuol dire formare cittadini del mondo consapevoli, autonomi, responsabili e critici, che sappiano convivere con il loro ambiente e sappiano modificarlo in modo creativo e sostenibile, guardando al futuro.

Individuare gli elementi fisici e antropici che caratterizzano i vari tipi di paesaggio.

Conoscere e descrivere gli elementi fisici ed antropici che caratterizzano l'ambiente di residenza e la propria regione.

### Obiettivi di apprendimento al termine della quinta classe della scuola primaria

- **Orientamento**  
Orientarsi nello spazio e sulle carte geografiche, utilizzando la bussola e i punti cardinali.
- **Carte mentali**  
Estendere le proprie carte mentali al territorio italiano e a spazi più lontani, attraverso gli strumenti dell'osservazione indiretta (filmati e fotografie, documenti cartografici e immagini da satellite, ecc.).
- **Linguaggio della geo-graficità**  
Analizzare fatti e fenomeni locali e globali, interpretando carte geografiche a diversa scala, carte tematiche, grafici, immagini da satellite.  
Localizzare sulla carta geografica dell'Italia la posizione delle regioni fisiche e amministrative.
- **Paesaggio**  
Conoscere e descrivere gli elementi caratterizzanti i principali paesaggi italiani, europei e mondiali, individuando le analogie e le differenze (anche in relazione ai quadri socio-storici del passato) e gli elementi di particolare valore ambientale e culturale.
- **Regione**  
Conoscere e applicare il concetto polisemico di regione geografica (fisica, climatica, storico-culturale, amministrativa), in particolar modo, allo studio del contesto italiano.
- **Territorio e regione**  
Comprendere che il territorio è costituito da elementi fisici e antropici connessi e interdipendenti e che l'intervento dell'uomo su uno solo di questi elementi si ripercuote a catena su tutti gli altri.  
Individuare problemi relativi alla tutela e valorizzazione del patrimonio naturale e culturale, analizzando le soluzioni adottate e proponendo soluzioni idonee nel contesto vicino.

### Traguardi di sviluppo della competenza al termine della scuola secondaria di primo grado

- L'alunno osserva, legge e analizza sistemi territoriali vicini e lontani.
- Utilizza opportunamente concetti geografici (ad esempio: ubicazione, localizzazione, regione, paesaggio, ambiente, territorio, sistema antropofisico...), carte geografiche, fotografie e immagini dallo spazio, grafici, dati statistici per comunicare efficacemente informazioni spaziali sull'ambiente che lo circonda.
- È in grado di conoscere e localizzare i principali "oggetti" geografici fisici (monti, fiumi, laghi, ...) e antropici (città, porti e aeroporti, infrastrutture...) dell'Europa e del Mondo.
- Sa agire e muoversi concretamente, facendo ricorso a carte mentali, che implementa in modo significativo attingendo all'esperienza quotidiana e al bagaglio di conoscenze.
- Sa aprirsi al confronto con l'altro, attraverso la conoscenza dei diversi contesti ambientali e socio-culturali, superando stereotipi e pregiudizi.
- Riconosce nel paesaggio gli elementi fisici significativi e le emergenze storiche, estetiche, artistiche ed architettoniche, come patrimonio naturale e culturale da tutelare e valorizzare.
- Valuta i possibili effetti delle decisioni e delle azioni dell'uomo sui sistemi territoriali alle diverse scale geografiche.

### Obiettivi di apprendimento della terza classe della scuola secondaria di primo grado

- *Carte mentali*  
Arricchire e organizzare in modo significativo la carta mentale del vicino, della regione amministrativa di appartenenza, dell'Italia,

dell'Europa e del Mondo.

- *Concetti geografici e conoscenze*  
Conoscere, comprendere e utilizzare per comunicare e agire nel territorio alcuni concetti-cardine delle strutture logiche della Geografia: ubicazione, localizzazione, regione, paesaggio, ambiente, territorio, sistema antropofisico.
- *Ragionamento spaziale*  
Individuare nella complessità territoriale, alle varie scale geografiche, i più evidenti collegamenti spaziali e ambientali: interdipendenza di fatti e fenomeni e rapporti fra elementi.
- *Linguaggio della geo-graficità*  
Leggere e interpretare vari tipi di carte geografiche (da quella topografica al planisfero), utilizzando consapevolmente punti cardinali, scale e coordinate geografiche, simbologia.  
Leggere e comunicare consapevolmente in relazione al sistema territoriale, attraverso il linguaggio specifico della geo-graficità, ovvero attraverso termini geografici, carte, grafici, immagini (anche da satellite), schizzi, dati statistici.
- *Immaginazione geografica*  
"Vedere" in modo geograficamente corretto e coerente, paesaggi e sistemi territoriali lontani (anche nel tempo), nei diversi aspetti, utilizzando carte, grafici, immagini, dati statistici, relazioni di viaggiatori, testi descrittivi, ecc.
- *Metodi, tecniche, strumenti propri della Geografia*  
Leggere carte stradali e piante, utilizzare orari di mezzi pubblici, calcolare distanze non solo itinerarie, ma anche economiche (costo/tempo), per muoversi in modo coerente e consapevole. Utilizzare nuovi strumenti e metodi di rappresentazione dello spazio geografico (telerilevamento e cartografia computerizzata).

## I commenti

Da una decina d'anni la scuola primaria italiana sta attraversando una fase convulsa di riforme, che si succedono l'una all'altra senza trovare né dare un punto fermo. Prima la riforma Berlinguer-De Mauro, abortita nel 2001 dal ministro Letizia Moratti appena la coalizione di centrodestra guidata da Silvio Berlusconi andò al governo; poi la riforma Moratti del 2004, che è rimasta in vigore per poco, finché non è stata modificata, al cambio della coalizione di governo, dalla riforma del ministro Giuseppe Fioroni, nel 2007. In queste alterne vicende la storia è stata una delle materie che ha subito i maggiori scossoni. Nella riforma Berlinguer-De Mauro le venne impresso un forte taglio mondiale, una novità che suscitò forti opposizioni fra gli storici italiani; con la riforma Moratti questa impostazione mondiale fu abbandonata per essere sostituita con una nazionale ed eurocentrica; nell'ultima riforma Fioroni la dimensione mondiale è di nuovo presente, anche se in modo diverso dalla sua prima comparsa. Oltre che per i contenuti, i curricula differiscono poi per l'impostazione metodologica. Le *Indicazioni* del ministro Fioroni sono state pubblicate nel settembre 2007, poco prima della chiusura di questo primo numero di *Mundus*. Per avviare la discussione abbiamo raccolto le opinioni di alcuni studiosi e professori, italiani e stranieri

**Giovanni Gozzini** La mia personale impressione è che la Bozza del luglio 2007 muova alcuni passi significativi in una direzione innovativa: quella di una doppia connessione tra storia e geografia e tra storia nazionale e storia globale. È questa una direzione verso cui ci spingono le urgenze del presente – il confronto tra religioni dopo l'11 settembre, per citare solo la prima cosa che può venire in mente – ma anche le acquisizioni di ricerca più recenti: i corsi di World History sono oggi tra i più frequentati nelle università degli Stati Uniti.

Si possono fare passi ulteriori. Tutta la storia è storia di migrazioni. Questo punto emerge con forza dalle ricerche nel campo della genetica storica di Piazza e Cavalli Sforza, con la loro sicura fondazione dell'ipotesi monogenetica (africana e nera) del genere umano e la altrettanto sicura connessione tra rivoluzione neolitica e spostamenti verso ovest delle popolazioni di ceppo indoeuropeo. Si tratta di una acquisizione cruciale che mette in soffitta (nel senso di conservarne un mero valore antiquario) tutte le teorie sulle civiltà come compartimenti stagni: da Spengler a Toynbee a Huntington. Il progresso, al contrario, è dato storicamente dalla mobilità e dagli intrecci tra civiltà; gli uomini e le donne che portano le innovazioni con sé sono uomini e donne di frontiera, capaci di identità e appartenenze multiple (viaggiatori, mercanti, missionari...). Anche questo elemento si nutre di stretta attualità e parla più facilmente a generazioni come quelle odierne, per le quali gli stili di vita viaggiano orizzontalmente nello spazio anziché verticalmente nel tempo: un ragazzo italiano di oggi è più simile a un suo coetaneo di Los Angeles e Tokyo, che non a suo nonno. E già nel suo presente è viva una doppia cittadinanza: nazionale ed europea.

La sfida della world history a programmi e curricula è una sfida difficile. Implica uno sguardo alto sul mondo: che significa, per esempio, parlare della Cina contemporanea parlando di Zheng He e della indiscussa supremazia marinara cinese a metà del xv secolo, di come il potere dei mandarini abbia allora preservato se stesso proibendo le spedizioni transoceaniche (con le loro implicazioni in termini di sviluppo di una borghesia commerciale), in modo non troppo diverso da quello impiegato da altri mandarini nel 1989 a piazza Tienanmen. Quello sguardo alto sul mondo significa livelli generali di comparazione, che servano a scoprire differenze anziché facili e fuorvianti assimilazioni. Significa, per fare un altro esempio, studiare la Rivoluzio-

ne Industriale non più nei termini tradizionali di un modello inglese di take-off, destinato ad essere imitato più o meno bene nel resto del mondo. Bensì nei termini di un caso di sostituzione delle importazioni (nella fattispecie, di cotone indiane) a basso costo del lavoro e a prezzi troppo competitivi: rivalutando – questo è il senso innovativo – le capacità produttive di manifatture tradizionali (come quelle tessili dell'Oriente a fine Settecento) che coprono a quella data circa due terzi del prodotto lordo mondiale.

Pensare il mondo nella sua unità di intero, significa appunto sottolineare intrecci commerciali e smettere di pensare alle società preindustriali come una sorta di tabula rasa. Il che vale anche per l'Africa. Banca Mondiale e Fondo Monetario Internazionale scoprono oggi insospettite capacità di resistenza e adattamento delle comunità locali africane, senza la cui collaborazione è difficile far funzionare nuovi pozzi per l'acqua, nuove colture, nuovi insediamenti industriali. Ciò che si assimila troppo frettolosamente sotto l'etichetta di «tribalismo» nasconde in realtà una rete di rapporti di reciprocità interpersonale, capaci di sopravvivere dentro i processi di modernizzazione e di condizionare il funzionamento delle istituzioni politiche di ascendenza coloniale e di imitazione occidentale. Che è poi quanto avviene con violenza in Iraq.

La storia, come si vede, ha molto da insegnare. Ma a condizione di essere ambiziosa: di travalicare i confini nazionali in un esercizio difficile (e spericolato) di comparazione a doppio e reciproco senso di marcia tra sud e nord del pianeta. Quante delle stupidaggini che si sentono dire sul velo delle donne di fede islamica, potrebbero essere confutate nei banchi di scuola: non vietandolo, naturalmente (credo che quello francese sia un errore bello e buono) ma prendendolo a occasione di un confronto, non solo tra culture religiose e laiche diverse, ma anche tra scelte dei genitori e scelte dei figli. Tagliando trasversalmente quelle identità e quelle appartenenze che Huntington – sbagliando, a fronte delle dinamiche linguistiche ed esoga-

miche messe in mostra dalle seconde e terze generazioni di immigrati, anche islamici – ritiene monolitiche e separate.

La bozza, insomma, è un primo passo. Non dobbiamo avere paura a fare quelli successivi perché l'alternativa, drammatica, nelle nostre scuole ormai sempre più multietniche, è l'incomprensione e la paura.

**Cesare Grazioli** *Le Indicazioni per il Curricolo* emanate dal Mpi sulla scuola del primo ciclo (e su quella d'infanzia, che qui non tratterò) contengono molte novità positive. Ciò non era affatto scontato, anche perché la decisione del ministro Fioroni di non abrogare la legge Moratti (legge 53/2003) imponeva una serie di vincoli. Ad esempio, è stato inevitabile mantenere il discutibile compromesso adottato dalla Moratti nel rapporto tra la scuola primaria (o elementare) e la scuola secondaria di primo grado (cioè le medie): da una parte, è stato disegnato un curriculum unitario, che, in particolare per la storia, consente di distendere la storia generale tra gli ultimi anni della scuola primaria e il successivo triennio; dall'altra parte, però, si sono mantenute la distinzione e la separatezza tra i due segmenti della scuola del primo ciclo (a differenza, è opportuno ricordarlo, di quanto era stato elaborato dalla riforma Berlinguer-De Mauro, abrogata dalla Moratti, che puntava a unificare anche strutturalmente la scuola di base). All'interno di questi vincoli, va riconosciuto che l'impianto delle *Indicazioni* è fortemente innovativo. Prima di concentrarmi sul curriculum di storia, segnalo alcuni punti di forza di ordine generale, comuni a tutte le aree disciplinari. Considero tali le finalità (cioè «elaborare il senso dell'esperienza», promuovere «i diritti di cittadinanza» e «l'alfabetizzazione culturale di base»), e i criteri metodologici di fondo che vengono indicati per costruire un efficace ambiente di apprendimento (pag. 19): valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni come punto di partenza degli apprendimenti; porre attenzione alle diversità, ed evitare che diventi-

no disuguaglianze; favorire l'esplorazione e la scoperta; incoraggiare l'apprendimento cooperativo; promuovere i processi metacognitivi, finalizzati a «imparare ad apprendere»; realizzare attività di laboratorio. Come insegnante di scuola superiore, noto che tali criteri pongono le basi per una forte continuità con le otto competenze-chiave di cittadinanza che sono state successivamente indicate dal Mpi come le mete trasversali per il nuovo biennio obbligatorio.

La storia, inserita nell'area storico-geografico-sociale, è sicuramente l'ambito disciplinare in cui più forti sono i tratti di discontinuità rispetto all'impianto Moratti-Bertagna, di cui viene espressamente rigettato l'impianto etnocentrico-identitario, e la connessa enfasi sulle «radici». Qui si sottolinea invece che la storia deve favorire la formazione di un «abito critico»; che è necessaria «una didattica plurale, che sappia praticare strade diverse di insegnamento», rispondenti alla pluralità e alla complessità della disciplina: complessità data sia «dalla diversa natura dei soggetti che la costituiscono (il genere, il censo, i gruppi sociali, le religioni, gli stati e così via), sia dall'intervento intenzionale degli individui, sia dalla molteplicità delle scale e dei punti di vista, a partire dai quali può essere ricostruita. » Tale pluralità di approcci, si dice inoltre, serve ad abituare gli studenti, di volta in volta, ad «adoperare scale temporali e spaziali diverse». La storia-problema, dunque, non la narrazione unilineare di fatti. Non un noioso apprendimento mnemonico (ma questo avvertimento è ormai abituale nei programmi di storia), quanto un «processo di insegnamento/apprendimento concepito come coinvolgente», che «spinge l'alunno a interrogarsi», ed «è basato su questioni inerenti l'attualità e su conoscenze significative»; e che, per fare questo, utilizza uno «strumentario didattico diversificato»: non solo il manuale, ma anche altri testi e strumenti multimediali, l'ambiente e il territorio, il patrimonio storico/artistico. In coerenza con questo approccio, si dice espressamente che la lezione si combina con i momenti di laboratorio.

Il curriculum disegna inoltre una sequenza ba-

## I NUOVI MANUALI DI STORIA IN GRECIA. CRONACA DI UNA GUERRA IDEOLOGICA SUL PASSATO NAZIONALE

**Maria Repousi**

**A** ll'inizio del XXI secolo l'insegnamento della storia in Grecia continua a trovarsi sotto l'asfissiante controllo dello Stato e dei poteri politici. Il Ministero dell'Educazione, che per la precisione si chiama – significativamente – Ministero dell'Educazione e degli Affari Religiosi, e le organizzazioni che sono sotto la sua supervisione, come l'Istituto Pedagogico, mantengono l'ordine di una narrazione storica ad una sola dimensione, etnocentrica *eévénementielle*, attraverso un programma prescrittivo, libri di testo, circolari e regolamenti che inondano le scuole. La storia scolastica è piena di stereotipi etnici e di miti che i professori devono insegnare e gli alunni devono imparare a pappagallo. Va qui tenuto presente che in Grecia esiste un solo libro di testo per ogni materia e per ogni classe, che viene pubblicato dall'Organizzazione per la Pubblicazione dei Testi Scolastici, un'organizzazione gestita dallo Stato con la supervisione del Ministero dell'Educazione. E va anche sottolineato il fatto che dal programma di storia per la scuola elementare è assente la storia mondiale, e anche i riferimenti alla storia europea sono scarsi. Agli alunni viene invece insegnata la storia nazionale cominciando dalla Grecia classica, passando poi a Bisanzio, seguito dal periodo della dominazione Ottomana, durante il quale la nazione si salva grazie alla chiesa ortodossa, e alla fine si affronta la storia moderna e contemporanea. Questa rappresentazione lineare e continua del tempo, caratteristica dell'insegnamento della storia anche in altri stati europei, fino a poco tempo fa non era stato oggetto di critiche di fondo, poiché gli approcci più moderni all'insegnamento della storia erano del tutto assenti nelle scuole greche. Gli sforzi compiuti nel passato per rinnovare i contenuti dei programmi di storia hanno incontrato difficoltà insormontabili – i testi che hanno cercato di avere un approccio differente sono stati ritirati – e non c'è stato nessun aggiornamento didattico, come ad esempio l'introduzione di pratiche laboratoriali.

Durante l'anno scolastico 2006-2007, una nuova generazione di libri di testo è entrata in scena. Rispetto ai precedenti, questi manuali presentano importanti e positive novità. La prima è il modo in cui sono stati selezionati. Finanziati dai grandi programmi europei con cui il precedente governo socialista si era solennemente impegnato a modernizzare la scuola, questi manuali hanno dovuto superare un concorso pubblico con valutazione e giudizio esterno. In precedenza, invece, il Ministero, tramite l'Istituto Pedagogico, assegnava il compito di compilare i testi scolastici direttamente ad un autore o ad un gruppo di autori di proprio gradimento. Secondo la nuova procedura, i candidati hanno dovuto presentare un campione del proprio lavoro, pari al 20% del testo totale. Questo campione è stato valutato da un gruppo di esperti indipendenti. Questo cambiamento ha prodotto

sata non solo su una successione di epoche e società, ma anche su «una progressione di attività e di conoscenze adatte alle diverse fasi dell'apprendimento e che permetta di distribuire lungo tutto l'arco della primaria e della secondaria di secondo grado i diversi compiti di apprendimento». All'inizio, i concetti di base del ragionamento storico, da sviluppare sia su aspetti di storia locale sia su fatti e racconti di storie lontane nel tempo e nello spazio. Poi, «la conoscenza sistematica e diacronica della storia verrà realizzata fra il secondo biennio della primaria e la fine della secondaria». Questo percorso di storia generale viene pensato in termini di gradualità dal semplice al complesso. Si dice infatti espressamente che «si inizierà focalizzando l'attenzione degli alunni sugli aspetti della vita sociale, culturale e materiale (...) e si passerà, man mano che le capacità degli allievi crescono, allo studio dei processi più complessi». Poiché il passaggio dal semplice al complesso non è insito nei fenomeni storici in sé (ad esempio, la civiltà egizia o le più antiche fasi del popolamento non sono più semplici dell'impero romano o dell'unificazione del Mediterraneo da questo realizzato), è evidente che spetta alla programmazione didattica dell'insegnante costruire tale gradualità, tematizzando i contenuti in funzione delle capacità degli allievi. Diventa dunque chiaro che è la progressione a spirale delle competenze il principale criterio ordinatore del curricolo. E ciò emerge con evidenza anche dall'indicazione degli obiettivi di apprendimento, ordinati secondo quattro voci: *Uso dei documenti*, *Organizzazione delle informazioni*, *Strumenti concettuali e conoscenze*, *Produzione*, voci che ricorrono – a livelli di complessità crescente – tre volte: alla fine della terza e della quinta della scuola primaria, e alla fine della secondaria di primo grado. Questa sequenza sposta l'attenzione del docente dai contenuti (che comunque restano al centro di queste *Indicazioni*) alle competenze: un cambiamento che è già diffuso nella scuola di base, ma molto meno nella scuola secondaria di primo grado (e ancora meno, co-

me noto, in quella di secondo grado!).

Ultimi due punti, ma non certo per importanza: la scansione temporale della storia generale, e al suo interno la collocazione della storia del Novecento. Sul primo punto, la cesura temporale fra la scuola primaria e il successivo triennio è collocata al momento della Caduta dell'Impero romano d'Occidente, ovvero assegna alla prima la storia antica – e comprende a pieno titolo la preistoria, a differenza del curricolo della Moratti – e al secondo la storia dal Medioevo al presente. Questa «divisione del lavoro» tra elementari e medie è temperata in due modi. Uno è rappresentato dai temi relativi agli *Studi sociali*, «il cui scopo è quello di consentire, anche ai docenti della scuola primaria, di costruire percorsi strutturati su questioni della modernità e della contemporaneità», in una apertura costante al mondo attuale, necessaria per sviluppare le competenze relative alla cittadinanza attiva. L'altra forma riguarda la secondaria di primo grado, ove «il continuo legame con il mondo antico è assicurato dallo studio del patrimonio storico, artistico e culturale». Tale raccordo incrociato è ineccepibile se serve a valorizzare gli *Studi sociali* e lo studio del patrimonio artistico, entrambe dimensioni fondamentali nell'insegnamento/apprendimento della storia. Se però questa operazione fosse diretta ad attutire le critiche e le recriminazioni di quegli insegnanti che si sentono «scippati» di una parte di storia (della storia antica nelle medie, di quella più recente nelle elementari), vorrei dire molto francamente che trovo tali proteste inconsistenti e inaccettabili. Vorrei ricordare che per decenni la critica forse più forte e condivisa – in primo luogo tra gli insegnanti – al curricolo tradizionale era la sua triplice ripetitività dalle elementari alle superiori, che in primo luogo demotivava gli studenti, di fronte al senso di *déjà vu* della... solita storia; e, peggio ancora, inoculava la distorta percezione di una materia che poteva essere proposta solo e soltanto come «storia generale». Da ciò hanno preso corpo elaborazioni e proposte convergenti nella dire-

zione di un nuovo «curricolo verticale di storia», in cui la «storia generale» fosse affrontata una sola volta, per cinque anni, tra la fine delle elementari e il biennio dell'obbligo. La soluzione, di compromesso, emersa con la Moratti e confermata da Fioroni, è un percorso quinquennale di storia generale tra elementari e medie, cui si presume ne seguirà un secondo alle superiori. E a quegli insegnanti della primaria e delle medie che si sentono «scippati» viene da chiedere come sia possibile rimpiangere due – assurdi – cicli triennali ripetuti tra gli otto e i dieci anni e poi tra gli undici e i tredici, rispetto a un curricolo unitario disteso su cinque anni!

Infine, sulla storia del Novecento, le *Indicazioni* sono chiarissime: ad essa va riservato per intero l'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado (così come di quella di secondo grado), in linea col decreto Berlinguer del 1996. È una doverosa attenzione verso la storia contemporanea, che la «controriforma Moratti» (come vorrei chiamarla), aveva di fatto eliminato, con la scandalosa restaurazione della vecchia scansione (quella che concentrava nell'ultimo anno Otto e Novecento, a partire da Napoleone, ben prima della data, abituale nella stessa tradizione didattica, della Restaurazione). Nei vecchi programmi precedenti al decreto Berlinguer, quella abnorme concentrazione degli ultimi due secoli, che di fatto impediva di arrivare realmente a studiare il Novecento, era almeno giustificata dai soli tre anni in cui era concentrata alle medie la storia generale. Tale pretesto non poteva ovviamente valere per il curricolo quinquennale della Moratti, e a questo per fortuna si è rimediato. Tutto sommato, questa vicenda ha forse il pregio di rivelare che, almeno sul tema dell'insegnabilità della storia recente, c'è ancora una chiara differenza politica tra destra e sinistra.

**Arnaldo Marcone** Il documento presenta alcuni elementi di novità che meritano considerazione e apprezzamento. Il primo è di carattere generale. Il quadro pedagogico di riferimento appare calato in un contesto che ha una spe-

una serie di cambiamenti considerevoli, tra i quali:

- a) sono stati definiti criteri di valutazione, e tali criteri sono stati necessariamente scientifici;
- b) si è aperto quel circolo chiuso di autori, che aveva per anni monopolizzato la produzione dei testi scolastici, con la collaborazione dei responsabili dell'Istituto Pedagogico;
- c) si è creata per gli autori una nuova situazione di lavoro, al di fuori dei condizionamenti dello stato e dei responsabili dei libri di testo.

Tutto ciò ha permesso di apportare modifiche considerevoli alla forma e ai contenuti dei nuovi libri di testo, anche se più in alcuni settori che in altri. E, com'era prevedibile, queste modifiche hanno scatenato polemiche. Che sono diventate una vera e propria guerra nel caso del manuale di storia di storia moderna e contemporanea destinato ai ragazzi di 12 anni.<sup>1</sup> Questo testo, infatti, conteneva una serie di innovazioni rispetto ai precedenti, di cui riporto qui un elenco, per render più chiaro il discorso:

#### A) Cambiamenti di fondo nel contenuto:

1. I testi narrativi si basano sulle acquisizioni storiografiche più consolidate e danno i riferimenti bibliografici essenziali. Sono stati quindi eliminati i miti storici nazionali. È anche assente l'idealizzazione della Grecia, la vittimizzazione dell'Ellenismo e i miti e gli stereotipi nazionali che, fino a poco tempo fa, costituivano la base dell'insegnamento della storia. Al tempo stesso, si è cessato di denigrare gli altri gruppi etnici, il cui punto di vista è anzi stato introdotto nel testo.
2. Il contenuto non è più basato, come in passato, su una *histoire bataille* fatta di guerre ed eventi politici cruciali, ma si concentra su aspetti sociali e culturali. Allo stesso modo, lo spazio dedicato agli eroi tradizionali è stato ridotto e sono invece apparse, come eroi anonimi, anche persone comuni.
3. Le donne sono divenute parte della storia. Uscendo dal ruolo esclusivamente naturale di madre e moglie, sono state introdotte nella narrazione come soggetti storici, capaci di modificare gli eventi attraverso le proprie azioni.
4. C'è stato, inoltre, uno sforzo di collegare la storia greca con quella europea e mondiale, allo scopo di allargare la prospettiva greco-centrica del programma.

#### B) Innovazioni metodologiche più importanti:

1. Sono stati adottati nuovi approcci all'insegnamento della storia, con l'introduzione di fonti storiche, incoraggiando gli studenti a leggerle criticamente e a lavorare con esse. Agli alunni non si chiede più, come nei manuali precedenti, di imparare il testo a memoria. Al contrario, viene chiesto loro di capire la storia attraverso un esame critico delle fonti e il dibattito in classe.
2. Viene introdotta una molteplicità delle fonti storiche. Fonti orali, fonti iconografiche di vario genere, mappe e oggetti si

<sup>1</sup> Maria Repousi, Chara Andreadou, Aris Poutachidis, Armodios Tsivas, *Sto neótera kai s'ýgchtrona chrónia* (= Storia moderna e contemporanea), Organismos ekdoseōs didaktikōn bibliōn, Atene 2006.

cificità ben evidenziata e non si perde in enunciati generici che spesso, proprio perché vaghi, sono di scarsa utilità. Ma l'aspetto di novità più interessante, in positivo, è che la storia non sembra più concepita come un insieme di nozioni da trasmettere all'alunno, considerato termine finale del processo cognitivo in una sostanziale situazione di passività. L'alunno appare in linea di principio considerato come un protagonista, soggetto operante in prima persona rispetto al sapere che deve acquisire.

Va segnalato come positivo il riconoscimento delle esperienze personali che i discenti hanno come base sulla quale operare un fruttuoso innesto di nozioni organizzate di riferimento. È altresì meritevole di riconoscimento – ma su questo punto è lecito attendersi adeguati approfondimenti in sede di programmazione e di sperimentazione didattica – che, almeno a livello di istruzione primaria, si consideri la formazione un processo cognitivo unitario, rispetto al quale è la nozione di “ambiente” che merita di essere apprezzata e valorizzata in modo specifico. Il riconoscimento dell' “ambiente”, inteso in senso lato come ambito di interrelazioni naturali e culturali in cui l'attività umana si sviluppa secondo modalità diverse che possono essere proficuamente oggetto di riflessione, è, almeno potenzialmente, un terreno sul quale un discorso didatticamente aggiornato può essere organizzato in modo proficuo.

In questo senso condivisibile e meritevole di approfondimento appare l'individuazione di un'area specifica di elaborazione didattica, definita come “storico-geografico-sociale”. In una società destinata a essere sempre più caratterizzata dalla necessità di integrazione di individui di provenienza diversa, con differenze talvolta notevoli nei fondamenti culturali di base, è indispensabile avere una piattaforma comune per poter avviare un proficuo discorso. Proprio da alcune nozioni tanto elementari quanto fondamentali come quella di cittadinanza, tutt'altro che ovvia, si può partire per valorizzare la peculiarità del mondo antico che deve costituire,

anche per gli alunni del primo ciclo, un quadro di riferimento che consenta una prima, opportuna verifica della società in cui si trovano ad operare. La giusta valorizzazione del mondo contemporaneo deve essere sostanziata da una consapevole e mirata considerazione dell'importante lascito del mondo antico. Il compito dell'insegnante risulta dunque di estrema importanza perché toccherà a lui, a seconda delle aree in cui si troverà ad operare, scegliere i percorsi idonei per richiamare l'attenzione degli alunni su questa realtà.

È evidente che si deve ormai sollecitare il superamento di ogni piatta informazione di tipo nozionistico soprattutto quando si tratta di mondo antico. La sensibilità per il proprio territorio, per le trasformazioni del paesaggio urbano e agrario può e deve essere utilizzata per un'adeguata presentazione di argomenti e di problematiche. La stessa nozione di “ecologia” può essere introdotta senza timore di forzature modernizzanti per cercare di delineare un itinerario ideale che dal mondo antico arrivi sino a noi.

I ragazzi delle classi finali del ciclo, infine, potranno essere proficuamente invitati a considerare, attraverso esempi mirati tratti dalla letteratura e dall'architettura, i modi in cui il mondo antico può essere strumentalizzato per scopi politici di parte al fine di renderli consapevoli di quanto importante sia una conoscenza critica del proprio passato proprio come deterrente rispetto a ogni possibile falsificazione ideologica.

**Falk Pingel** Gli autori delle nuove *Indicazioni* per il curricolo, hanno scelto di basarsi su un presupposto decisamente ambizioso: niente di meno che la globalizzazione, che determina il contesto in cui si situa il ‘microcosmo’ della scuola e con cui questa al giorno d'oggi si deve misurare. In effetti, la scuola non può più limitarsi a trasmettere conoscenze capaci di rendere gli alunni sicuri nel mondo esterno: dal momento che l'incertezza e il cambiamento caratterizzano sempre più il mondo socio-professionale, essi dovranno essere capaci di muoversi autonoma-



mente, una volta lasciata la scuola e la casa dei genitori. Come può la scuola – e in particolare l'insegnamento della storia – prepararli a ciò?

Nell'introduzione alle *Indicazioni* gli autori non hanno esitato a indicare finalità anche contrastanti da realizzare nei successivi percorsi formativi. Nella misura in cui processi ed eventi internazionali si riflettono sul microcosmo della scuola, così anche l'individualità del singolo studente deve essere messa in relazione al contesto sociale a cui appartiene; entrambi gli elementi quindi – l'individualità, da una parte, e il contesto sociale, dall'altra – sono da sviluppare allo stesso modo.

Queste finalità generali investono l'insegnamento della storia quando viene toccato il tema della responsabilità sociale e politica che l'educazione civica deve promuovere. La diversità delle radici culturali degli alunni deve certo essere riconosciuta, ma solo se un uguale riconoscimento viene riservato anche ai valori e ai beni culturali che caratterizzano oggi il territorio nazionale. Sono questi ultimi, infatti, a stabilire il legame fra la molteplicità delle esperienze attuali e la storia, dalla quale il mondo d'oggi è scaturito, ma che al tempo stesso supera. Ma perché è proprio il 'territorio della nazione' ciò che collega il mondo della storia con la globalità dell'oggi? È questo il frutto di un compromesso politico che gli autori delle *Indicazioni* hanno dovuto accettare per poter introdurre in esse l'approccio storico mondiale e il nuovo riferimento alla globalizzazione? Il problema cruciale delle nuove categorie che sono state qui inserite, come quelle di globale, pluralistico e multiculturale, sta nel fatto che esse non riescono ad eliminare i vecchi punti di riferimento didattici, come ad esempio la formazione identitaria nazionale o europea, ma piuttosto li estendono. L'introduzione delle *Indicazioni* spalanca dunque un vasto orizzonte di temi e di obiettivi, la cui concreta realizzazione viene affidata ai programmi delle singole materie.

La contraddizione iniziale si ripropone quasi come problema centrale nel paragrafo intro-

uniscono alle fonti scritte per creare un testo dai molti aspetti.

3. L'interdisciplinarietà è introdotta come modo per richiamare le conoscenze e le abilità che gli alunni hanno acquisito nelle altre materie.

Prima che questo manuale venisse pubblicato e distribuito nelle scuole, il primate della Chiesa ortodossa di Grecia, Christodoulos, informato sul suo contenuto, ha fortemente criticato l'assenza, secondo lui, del ruolo della chiesa ortodossa nella conservazione dell'Ellenismo durante il periodo della dominazione ottomana e poi nel risveglio nazionale. E questo nonostante il fatto che sia stato ormai storicamente accertato che il patriarcato ortodosso non fu il primo eroe della rivoluzione contro l'autorità ottomana, come si è sempre insegnato, ma al contrario la condannò. La reazione del primate fu seguita da altre che venivano soprattutto dai gruppi nazionalistici. Queste organizzazioni, che si risvegliano ogni volta che i diritti nazionali vengono considerati "a rischio", cominciarono a organizzare una serie di iniziative volte al ritiro del manuale, con l'accusa che tradiva in maniera inaccettabile la nazione greca. Queste organizzazioni, avendo accesso ai media e contatti con uomini politici in tutto lo schieramento politico, dalla destra tradizionale alla sinistra comunista, hanno fatto di questa questione un vero e proprio caso nazionale. Manifestazioni pubbliche, campagne di stampa, programmi radiotelevisivi, moltissimi interventi in parlamento ed un sito web per la raccolta di firme contribuirono a diffondere voci pericolose, con il risultato di allarmare l'opinione pubblica. La loro convinzione era che il manuale faceva parte di un complotto internazionale contro l'Ellenismo e la storia nazionale, mirante a una cancellazione dell'identità nazionale al servizio della globalizzazione. L'obiettivo di questa cospirazione era la perdita della memoria storica al fine di facilitare il programma di schiavizzazione che è al centro della globalizzazione. Molti hanno anche ipotizzato che gli autori facessero parte di un piano pre-organizzato, parte a sua volta di un accordo più vasto tra Grecia e Turchia, per modificare i manuali di storia, o che addirittura fossero stati pagati da Ankara allo scopo di de-ellenizzare i greci e facilitare i progetti turchi. Allo stesso tempo, con argomenti un po' diversi, molti intellettuali hanno chiesto agli autori e al gruppo di storici che sosteneva pubblicamente il libro: "Cosa faremo quando non avremo più una nazione?"

Questa retorica nazionalistica ha contagiato ampi settori della società greca e ha messo in moto una serie di sviluppi al centro della scena politica. Oltre all'aumento dei consensi a favore del LAOS, il partito dell'estrema destra di Karatzaferis, si è avuta la creazione di un nuovo partito patriottico ad opera di K. Papatheamelis, un parlamentare che collaborava con il partito di Nuova Democrazia. Nel tentativo di fronteggiare queste reazioni, senza perdere voti a destra, il governo di destra guidato da Kostas Karamanlis ha chiesto l'opinione dell'Accademia di Atene. Quest'ultima è un'istituzione che, a parte la sua incapacità di valutare i manuali scolastici, ha alle sue spalle una storia piena di lati oscuri, tra i quali il più significativo è l'atteggiamento favorevole verso i dittatori della giunta militare greca (1967-1974). In sostanza, nel suo parere ufficiale, l'Accademia ha concordato con molte delle critiche rivolte al manuale e ha proposto una serie di correzioni. A questo punto, anche i greco-

duttivo dell'area storico-geografico-sociale, in cui si afferma che la comprensione delle attuali forme di convivenza civile deve essere garantita da un costante rapporto con lo studio del "mondo antico".

I contenuti didattici prendono le mosse "dall'unità del genere umano", che viene esemplificata con lo studio dei casi delle aree culturali ed economiche europea, indiana e cinese. I sottotemi che vengono successivamente citati riflettono nuovamente un approccio piuttosto conservatore e vanno dall'unificazione del mondo mediterraneo nell'antichità, per passare poi a temi tradizionali come il Cristianesimo, l'Umanesimo e il Rinascimento, per arrivare infine, nell'età contemporanea, alle guerre mondiali, alle dittature e alla formazione delle democrazie.

In che misura un approccio curricolare focalizzato sulla storia mondiale e su quella delle civiltà riesca poi ad influenzare l'insegnamento, lo deciderà solo la pratica; sarà necessario l'aggiornamento degli insegnanti e il ricorso a materiali didattici adeguati per poter ridurre l'ampiezza dei contenuti e per impedire che attraverso i vecchi temi conosciuti anche i vecchi metodi continuino a determinare il modo di insegnare.

In un punto però gli autori del curricolo hanno compiuto un decisivo passo avanti sulla via di una riflessione storica orientata al presente, dedicando l'ultimo anno del curricolo esclusivamente alla trattazione del XX secolo. Forse era necessario che questo secolo finisse, perché venisse accettato dagli storici italiani e dagli esperti di didattica della storia come modulo conclusivo dell'insegnamento di questa materia. In tal modo, le *Indicazioni* italiane si sono adeguate alla tendenza che vede la maggioranza degli stati membri dell'Unione Europea porre l'accento sull'insegnamento della storia contemporanea; peraltro alcuni programmi didattici (come ad esempio quelli di alcuni *Bundesländer* tedeschi) sono già andati oltre, riservando al solo periodo dopo il 1945 l'ultimo anno di storia della scuola dell'obbligo.

Per raggiungere obiettivi così impegnativi,

le nuove *Indicazioni* hanno rinunciato, rispetto ai programmi precedenti, a presentare un dettagliato elenco di contenuti, dando invece spazio alle indicazioni sulla metodologia didattica e sugli obiettivi di apprendimento. Una volta accettato il quadro generale, i contenuti diventano intercambiabili nel far acquisire agli studenti – a seconda delle classi – il metodo per la selezione e la valutazione delle informazioni. E quando singoli contenuti vengono menzionati, questi si riferiscono non ad eventi o a persone, ma a processi.

Gli studenti dovrebbero dunque elaborare strumenti propri per interpretare i testi storici e per metterli in relazione fra loro. Il "laboratorio storico", che finora è rimasta un'attività innovativa piuttosto marginale nella didattica della storia in Italia, potrebbe così diventare una parte costitutiva consolidata dell'insegnamento della storia e della sua rappresentazione nei manuali scolastici.

Le *Indicazioni* esortano sì gli alunni a problematizzare, a porre domande e a discutere, ma finiscono esse stesse per problematizzare ben poco. Rimane poi aperta la questione su come gli insegnanti dovrebbero trattare il XX secolo dal punto di vista della storia mondiale e renderlo comprensibile nelle sue contrastanti spinte alla denazionalizzazione e, contemporaneamente, alla formazione di nuovi stati nazionali ed etnici, nonché alle guerre religiose. Appare evidente la propensione ad evitare termini e periodizzazioni problematiche, come ad esempio il concetto di 'genocidio', mentre per esemplificare si ricorre a *topoi* conosciuti (come il Tardo Antico, l'Ottocento e la famiglia, per citarne alcuni). Le sfide – che un approccio della storia mondiale orientato alla globalizzazione comporta per l'insegnamento, la comprensione e la capacità di giudizio degli alunni – rimangono a mio parere troppo confuse per credere che gli insegnanti si possano sentire sollecitati a recepire attivamente gli approcci innovativi del curricolo e a metterli in pratica.

Un segno della permanenza di orientamenti piuttosto tradizionali può essere anche la preva-

lente scansione cronologica del curriculum, che si ispira ai modelli finora usati. Suddivisioni dal taglio più fortemente tematico, come si possono trovare in alcuni programmi tedeschi, avrebbero potuto rafforzare gli approcci innovativi. Comunque questo documento ministeriale rappresenta un valido strumento, che può motivare gli insegnanti e gli autori di testi scolastici a recepire e attuare gli elementi innovativi in esso contenuti.

**Giuseppe Sergi** Non ho le competenze per esprimere un parere sulle *Indicazioni* che si fonda su una documentata comparazione con analoghi testi del passato, tuttavia mi sembra vi si colga una nuova positiva aderenza ai dibattiti storiografici. E non (questo non sarebbe gran merito) agli aspetti tecnici e disciplinari del dibattito, bensì alle preoccupazioni dei professionisti su due pericoli connessi all'uso sociale della storia, e quindi alla sua trasmissione nella scuola: a) la presenza-assenza del passato, legata a un eccessivo appiattimento sul presente; b) la strumentalizzazione del passato a fini identitari (e quindi potenzialmente di conflitto). Il primo è esorcizzato con la proposta di una bipolarità passato-presente ma anche attraverso scansioni che valorizzino le specificità di periodi lontani nel tempo. Il secondo con dichiarazioni di peso contro il rischio di usi strumentali e impropri del passato e con l'auspicato invito a "ragionare sulle diversità dei gruppi umani che hanno popolato il pianeta".

Personalmente non posso che apprezzare che si ricordi che il medioevo corrisponde a una società "aperta" e "inclusiva" e che i suoi "modelli di controllo politico" (che certamente non sono da rimpiangere) sono da valutare analiticamente nei loro percorsi, prima e a fianco della nascita dello stato moderno.

Sembra, anche questo, segno di un ricorso alla storia non strumentale neppure dal punto di vista pedagogico: un passato da conoscere in sé, e non solo perché "utile". Sarei stato, forse, ancora più netto, là dove si parla di "abito critico": ritengo debba essere un abito critico speci-

ciprioti si sono svegliati, in quanto il manuale viene anche utilizzato nelle scuole greco-cipriote. Essi hanno ritenuto inaccettabile la presentazione della Questione cipriota e, tramite il Ministero dell'Educazione di Cipro, hanno richiesto che venisse modificata la descrizione delle condizioni di vita dei greco-ciprioti a partire dall'invasione turca dell'isola. In particolare, essi pretendevano che il libro ignorasse la divisione dell'isola nel 1974, con la motivazione che tale divisione rappresenta il punto di forza della propaganda turca. Di conseguenza, chiedevano che il libro si allineasse alle posizioni della politica estera del governo greco-cipriota, accettando il linguaggio politicamente corretto che descrive lo stato turco-cipriota come un territorio occupato, e nega una divisione che di fatto è una realtà.

Il gruppo di autori del libro, dopo aver ascoltato tutte le critiche del Ministero e dell'Istituto Pedagogico, dichiarò che le avrebbe esaminate attentamente e che avrebbe accettato tutte quelle che avrebbero considerate necessarie, valide e compatibili con la filosofia del libro. Così è stato. Una nuova versione del manuale fu presentata dagli stessi autori in vista della ripubblicazione del manuale per l'anno scolastico successivo. In questa seconda edizione, pur mantenendo la stessa impostazione storiografica e didattica, alcuni punti sono stati modificati, in quanto considerati provocatori per la memoria collettiva e oggetto di strumentalizzazione politica. Dopo una lunga attesa della decisione del governo, che ha coinvolto l'opinione pubblica, i media, il mondo politico e la comunità didattica e scientifica, è stata data l'autorizzazione alla ristampa. Durante una conferenza stampa, il ministro dell'Educazione, Marietta Giannakou, ha dichiarato, insieme al Primo Ministro, che il manuale sarebbe stato ancora utilizzato nelle scuole greche e che sarebbe stato sottoposto alla valutazione degli insegnanti, così come accade per gli altri libri di testo.

Purtroppo, non era finita qui. Infatti il 16 settembre 2007 ci sono state nuove elezioni politiche, che sono state vinte ancora una volta dalla coalizione di destra, e che inoltre hanno permesso al LAOS di entrare per la prima volta in parlamento, con il 3,5% dei voti. Questo partito ha subito fatto pressioni perché il manuale venisse abolito, e infatti poco dopo il nuovo ministro dell'Educazione, Evrypidis Stylianidis, ne ha annunciato il ritiro definitivo dalle scuole.

Questa vicenda dimostra chiaramente che il nazionalismo si nasconde sotto diverse forme e penetra ogni ambito della politica, infiammando l'opinione pubblica e spingendola verso una storia conservatrice e non scientifica. E dimostra quanto sia importante che la comunità degli storici mantenga viva l'attenzione nei confronti degli usi pubblici e la manipolazione della storia. ■

fico sul passato (e non che la conoscenza del passato debba essere promossa solo perché favorisce un atteggiamento critico generale). Inoltre non posso che condividere che la “complessità” sia “sfondo ineludibile”. Aggiungo l’auspicio di una complessità che eviti le curiosità sul passato tutte legate alla cosiddetta “assimilazione” (interessarsi della storia per ciò che sembra assimilabile a pratiche, usi e meccanismi del presente, o almeno ad essi confrontabile) o, al contrario, al “distanziamento” (interessarsene per la stranezza esotica, oppure a fini consolatori, per perché e perché come si stava male un tempo). È solo avendo presente questi due meccanismi, usando caso mai come stimolo ma non rendendoli stabili, che si può insegnare una storia non fatta di progresso permanente e lineare: cioè, appunto, l’opposto della complessità, ma anche una grande illusione, socialmente narcotica.

Avverto poi che se, come credo, nella prima parte del documento si vuole sottolineare l’utilità dell’insegnamento della storia per svelare i processi di formazione della “memoria storica” (che potrebbe anche non essere positiva), sarebbe bene un chiarimento preliminare che distingua, com’è giusto, storia e memoria, non confermando il solito sintagma costituito (che sposa fra loro due concetti diversi e su cui esiste da sempre una unanimità un po’ sempliciotta, tipica dei discorsi celebrativi in cui si rifugiano i politici quando parlano del valore della conoscenza del passato).

Non trovo mai, nei testi che si occupano programmaticamente di storia insegnata e da insegnare, una considerazione importante che è traducibile in una domanda, valida soprattutto per la contemporaneità. Si ammette normalmente, come fosse un’elementare ovvietà, che molte verità vengono a galla decenni dopo l’evento (perché si rendono disponibili archivi, perché cadono segreti di stato, perché hanno perso peso i poteri interessati alla falsificazione o all’occultamento di prove e per altre simili ragioni). Perché si dimentica, allora, che anche questa è una delle funzioni della storia? Perché non in-

segnare più e meglio la sua differenza dalla cronaca, e le sue maggiori potenzialità di farci avvicinare alla conoscenza dei fatti?

Ma posso concludere con un “finalmente”. Finalmente mi trovo di fronte a un testo che ha l’ambizione – sì, l’ambizione – di non attribuire all’insegnamento della storia responsabilità al tempo stesso eccessive e spurie; di non far uscire la disciplina all’esterno dei confini che i suoi specialisti le attribuiscono; e, soprattutto, di considerare educativo il massimo avvicinamento possibile alla verità su un passato, qualunque passato, che mai – tanto meno a scuola – deve essere ritenuto semplice terreno di confronto di opinioni, come se non avessero peso né le prove né l’attrezzatura di chi le valuta.

**Rafael Valls** Nel corso dell’ultimo decennio, in diversi paesi europei, ma anche sudamericani, si sono verificati dei cambiamenti importanti nei programmi scolastici, sia della primaria come della secondaria. È ciò che è accaduto, dopo reiterati tentativi, anche in Italia.

Le società occidentali, nel senso esteso del termine, si sono modificate profondamente nell’ultimo decennio e non sembra che tale processo si stia fermando. Anzi, al contrario, si prospettano cambiamenti più profondi, al punto che bisognerà tenersi pronti a riceverli in maniera il più possibile positiva, dal momento che i problemi sembrano essere molto più complessi di quelli già affrontati nella seconda metà del trascorso secolo XX.

Materie di studio così sensibili alle richieste sociali e al mutamento dei tempi, come la storia, non possono rimanere al margine delle trasformazioni, lontane dalle crescenti esigenze sociali, culturali e identitarie. È questa, secondo la mia opinione, la nuova situazione che si scorge dietro il rinnovamento dei programmi scolastici nella gran parte dei paesi occidentali.

La storia ha assolto, in campo scolastico, la sua funzione “nazionalizzatrice” per tanto tempo, praticamente dagli inizi del secolo XX (ma a volte dalla metà del secolo, a seconda dei pae-

si, fino a poco dopo la fine della 2ª guerra mondiale). A partire da questa data, le cose hanno cominciato a cambiare, anche se si devono attendere gli anni '70 per assistere ai cambiamenti più evidenti. D'altra parte il peso della tradizione scolastica, con la sua routine e le sue ripetizioni non sempre consapevoli, era sempre forte e, perciò, questo cambiamento non è stato per niente semplice. In Spagna, per esempio, il rinnovamento del programma non si è concretizzato che negli anni '90, e si sarebbe dovuto analizzare e approfondire molto di più la sua incidenza nelle aule, aspetto che non è stato ancora chiarito in maniera sufficiente.

I recenti cambiamenti dei programmi attuali si concentrano sulle seguenti caratteristiche: in primo luogo, il superamento dell'insegnamento tradizionale della storia, ridotta ad una mera trasmissione di un episodio o di un discorso prettamente storico incurante di far trasparire il suo grado di affidabilità o il suo supporto scientifico.

Questa impostazione dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia è stata superata sia dalla ricerca didattica, sia dal gradimento degli studenti. Tutte le ricerche internazionali hanno mostrato a più riprese che gli studenti desiderano un insegnamento della storia più utile, più orientato verso la formazione sociale e personale. A partire da questo apprezzamento, in secondo luogo, gli studenti richiedono una storia di cui faccia parte la metodologia scientifica, una storia come materia di conoscenza e anche il trattamento di quegli aspetti problematici, anche conflittuali, della società in cui vivono, considerati molto più interessanti ed istruttivi del racconto, prettamente erudito e passatista, della storia tradizionale.

In questo senso, ed in terzo luogo, gli studenti richiedono un insegnamento della storia che li metta in condizione di poter analizzare con profondità e più perizia il cumulo di conoscenze che giungono loro da diverse fonti di informazione, presenti nelle nostre società, e richiedono che li si addestri all'uso di strumenti più potenti di analisi e di critica di queste stes-

se informazioni per poter partecipare in maniera più attiva e consapevole alla società in cui vivono. Essi rivendicano una formazione che li metta in grado di essere membri a tutti gli effetti di una cittadinanza attiva.

Queste nuove esigenze dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia richiedono ovviamente dei curricoli e dei programmi scolastici in cui quelle competenze e quelle capacità intellettuali, a cui abbiamo accennato sopra, si riconoscano esplicitamente, in cui si assegni loro il tempo scolastico necessario per una piena acquisizione. Al contrario, tali competenze costituirebbero solo una simpatica dichiarazione di principio.

Di conseguenza, i nuovi programmi e i nuovi curricoli non possono riproporre il loro tradizionale carattere enciclopedico. Infatti questa impostazione impedisce che si possa dedicare il tempo assolutamente necessario per i laboratori, la pratica e le applicazioni metodologiche di cui stiamo parlando. Ed è su questo aspetto che si assiste alle maggiori opposizioni verso le nuove e più succinte impostazioni curricolari. A quanto sembra, i difensori della tradizione enciclopedica dimenticano che quando si decide un curriculum o un programma scolastico si opera sempre, che si voglia o no, una selezione delle possibili materie di studio: Perché, quindi, non lasciare la porta aperta a quelle conoscenze metodologiche affinché siano presenti nell'insegnamento e nell'apprendimento della storia? Perché alla stessa maniera, non lasciare che gli insegnanti, con la loro competenza professionale, possano disporre di un margine di manovra più ampio per adattare i programmi, con maggior attenzione, alle caratteristiche sempre più peculiari dei propri alunni?

Come si evince dalle precedenti affermazioni, il recente programma italiano di storia per l'insegnamento primario e secondario mi sembra un modello, dal momento che ottempera a quelle che la scienza didattica internazionale più competente considera al momento come le premesse e le caratteristiche essenziali dell'apprendimento e dell'insegnamento della storia. ■

1

Mario Liverani

**A che serve  
la storia**

2

Charles Heimberg

**Le questioni  
socialmente vive  
e l'apprendimento  
della storia**

3

Lawrence Beaber

**La storia mondiale  
nella scuola  
statunitense: nuove  
prospettive per  
l'Advanced Placement**

4

Luigi Cajani

**L'Europa censura gli  
storici. La ricerca  
storica fra guerre  
della memoria e  
diritto penale**

# mundusricerche

La riforma dell'ordinamento didattico dell'Università presenta aspetti positivi e problemi irrisolti, e il giudizio che se ne dà può legittimamente variare accentuando...

p. 48

Nelle nostre società democratiche, l'insieme della popolazione ha a che fare, per molti anni, con l'apprendimento della storia. In questo senso possiamo affermare...

p. 53

Che cos'è il "College Board Advanced Placement Program" (AP)? Il *College Board Advanced Placement Program* (AP) è un'idea nata dal movimento di riforma...

p. 62

Durante un incontro informale dei ministri della giustizia e degli interni dell'Unione Europea, tenutosi a Dresda dal 14 al 16 gennaio 2007, in occasione dell'inizio del semestre...

p. 67

# A che serve la storia

La riforma dell'ordinamento didattico dell'Università presenta aspetti positivi e problemi irrisolti, e il giudizio che se ne dà può legittimamente variare accentuando le positività o le criticità. Credo che tutti concordino nell'assegnare al piatto positivo della bilancia il principio che occorre apprendere cose utili, funzionali alla costruzione per gli studenti di un futuro di lavoro e di inserimento nella società.

Forse in una prima fase si è troppo rozzamente insistito sull'immediata funzionalità, o "spendibilità" come si suol dire, delle competenze acquisite. Ora mi pare si ragioni in termini di una più ampia contestualizzazione delle competenze acquisite in un quadro generale di carattere sociale e culturale completo. Una preparazione troppo tecnicamente circoscritta può sfociare solo in attività esecutive di basso livello, mentre per accedere a posizioni di responsabilità, o semplicemente per comprendere cosa avviene nel mondo, occorre possedere questo più ampio contesto culturale di riferimento.

Fatto sta che negli ultimi anni (direi negli ultimi vent'anni) il ruolo e la funzione della storia sono stati sottoposti ad un riesame critico. Serve davvero a qualcosa la storia? Anni fa un sociologo americano d'origine giapponese, Francis Fukuyama, divenne famoso per aver scritto un libro in cui proclamava la fine della storia.<sup>1</sup> Il trionfo del capitalismo e della democrazia non lascia spazio ad ulteriori sviluppi, se non la sua diffusione in tutto il mondo. Nulla più può accadere di innovativo e importante, e come effetto collaterale diventa inutile studiare la storia passata, serbatoio di curiosità ormai obsolete. Questa sensazione – di essere arrivati al culmine dello sviluppo – non è nuova. Immagino che al tempo della rivoluzione neolitica (diciamo 10.000 anni fa, grosso modo), col passaggio dall'economia di caccia e raccolta all'economia di produzione del cibo, tutti abbiano pensato che ormai – dopo quella straordinaria innovazione – non c'era più nien-

te da inventare (di grande, di significativo), l'umanità aveva raggiunto il suo culmine e la storia era finita prima ancora di incominciare. Lo stesso sarà poi avvenuto con la prima urbanizzazione e la formazione dei primi stati (diciamo 5.000 anni fa, sempre grosso modo), quando anche tutti dovettero pensare che ormai non restava altro da fare se non estendere al mondo intero questa definitiva conquista, e niente più di nuovo poteva essere realizzato e neppure immaginato su come organizzare le comunità umane. Chi oggi dichiara che siamo arrivati al capolinea, non solo non ha la minima idea della portata colossale dei mutamenti intervenuti nel passato, ma ha anche scarsissima immaginazione su cosa ci riserva l'avvenire: un po' di fantascienza potrebbe aiutare.

Per noi – professori e studenti insieme – la "crisi della storia" richiama alla mente piuttosto il fatto molto più banale, che lo spazio ad essa dedicato nei programmi scolastici a tutti i livelli si è notevolmente ridotto, a favore di materie più pratiche, più professionalizzanti, che fanno balenare agli occhi dei giovani una rapida e adeguata immissione nel "mercato del lavoro" (non proprio direttamente nel lavoro, che sarebbe troppo chiedere, ma nel mercato del lavoro). Dunque non per i motivi che diceva Fukuyama, ma per motivi molto più pratici, si diffonde l'idea che la storia, la conoscenza del passato, serva a poco o niente. Questa svalutazione della storia (o almeno di quella che non sia recentissima) contrasta con l'antica convinzione che solo conoscendo il passato si possa capire davvero il presente e progettare consapevolmente l'avvenire. Tra parentesi devo confessare di essere personalmente più affezionato all'affermazione opposta, che meglio non saprei esporre se non citando una celebre frase di Nietzsche,<sup>2</sup> che dice: «La parola del passato è sempre simile a una sentenza d'oracolo, e voi non la intenderete se non in quanto sarete gli intenditori del presente, i costruttori dell'avvenire». Ma in fondo i due concetti sono le due facce della stessa medaglia: non si capisce il passato se non alla luce del presente, non si capisce il presente se non alla luce del passato. Da un lato lo storico professionale per capire il passato deve ascoltare la lezione che gli viene dal presente, e dunque deve farsi attivamente partecipe delle vicende presenti. D'altro lato il politico per gestire il presente deve ascoltare la lezione che gli viene dalle esperienze pregresse, e dunque deve (diciamo: dovrebbe) avere una buona cultura e sensibilità storica.

Ma sul rapporto tra passato e presente già ci sono (e ci sono sempre state) due opinioni opposte. La prima opi-

1. F. Fukuyama, *The End of History and the Last Man*, New York 1992.

2. La frase venne posta da Giovanni Pugliese Carratelli in epigrafe alla sua rivista «La Parola del Passato».



nione è che la conoscenza storica è utile perché il presente, il mondo in cui viviamo, è uguale al mondo del passato, e dunque può fornirci utili modelli di comportamento, può aiutarci nelle nostre scelte. Un po' banalmente, ma molto efficacemente disse Ibn Khaldun, il grande sociologo algerino del Trecento: «Passato e presente si assomigliano come due gocce d'acqua». <sup>3</sup> Era principio corrente nell'antichità classica, quando l'élite dirigente si nutriva delle biografie degli uomini illustri per imparare il mestiere: Annibale, poniamo, leggeva la vita di Alessandro Magno per capire come si fa a diventare un eroico generale e un grande conquistatore. Persino nella più remota antichità orientale, gli scribi teorizzavano che l'impresa la più grandiosa non serve a niente se non viene messa per iscritto per servire da insegnamento ai re futuri.

L'altra opinione, opposta, è che la storia è utile proprio perché i mondi del passato erano diversi dal nostro, e dunque il confronto è illuminante per via di contrapposizione e non di ripetizione, serve ad ampliare il nostro bagaglio concettuale, a farci vedere la pluralità delle soluzioni possibili, a sottolineare la soggettività (o meglio il condizionamento culturale) delle interpretazioni. In questo senso l'esperienza storica è in qualche modo analoga all'esperienza di mondi e culture diversi nello spazio (anziché nel tempo). C'è un bel libro di David Lowenthal che s'intitola *The Past is a Foreign Country*, che esprime bene quest'analogia. <sup>4</sup> E non è affatto un caso che la concezione del passato come diverso sia subentrata alla concezione del passato come uguale al presente, più o meno alla stessa epoca in cui prese forma l'etnologia (poi diventata antropologia culturale). La conoscenza di tanti mondi diversi ha fatto acquisire il senso del relativismo culturale.

Le due concezioni (il passato come uguale o come diverso) sono entrambe talmente semplificate che inevitabilmente contengono del vero e del falso. Ci sono strutture di base nel comportamento delle comunità umane che permangono su tempi lunghissimi, e ci sono innovazioni tecnologiche e culturali che scandiscono il tempo con discontinuità (che in genere chiamiamo progressi). Tutti sappiamo bene che la caratteristica propria della storia è lo studio del mutamento e delle discontinuità, delle trasformazioni nelle loro varie forme, dalla più lenta alla

più improvvisa. Applicata alla nostra stessa cultura, la storia ci mostra che essa è il prodotto di una lunga trasformazione, di tante discontinuità stratificate, di acquisizioni (ma anche di scarti) intervenute nel corso del tempo. Qui interviene il concetto delle "radici" di cui tanto si parla in questi ultimi anni – a proposito dell'identità europea e della sua contrapposizione ad altre culture. Non che sia il suo fine ultimo o unico, ma comunque la storia è anche la ricerca delle radici.

Anni fa, quando mi convinsero a scrivere un manuale di storia antica per le scuole secondarie (che poi non fu adottato da nessuno), <sup>5</sup> feci tre esempi di questa stratificazione storica della nostra cultura, certo più addensata nella contemporaneità e nel recente passato ma con premesse che affondano anche in un passato del tutto remoto. I primi due esempi erano scontati, "classici" per così dire: uno era l'immagine della città, con la sua stratificazione di tessuto urbanistico, di stili architettonici, di disponibilità tecnologiche, di strutture amministrative – immagine di un organismo costituito di parti assai antiche e altre via via più recenti ma tutte fuse insieme a costituire qualcosa di unico e riconoscibile. E del resto la campagna è altrettanto storicamente stratificata della città. Il secondo esempio era la lingua che noi parliamo, con la sua stratificazione lessicale, fatta d'imprestiti, di modi di dire, di parole desuete e di neologismi, ogni parola con la sua "storia", e la lingua intera a dare anch'essa l'immagine di un organismo cresciuto su di sé e in continuo divenire, con un rapporto tra norma ed errore che non è mai definitivo ma sempre storicizzabile. Il terzo esempio era appena accennato ma credo altrettanto valido, ed è quello della stanza, dello sguardo circolare nella stanza in cui viviamo, alla ricerca degli oggetti della nostra vita quotidiana, ciascuno con la sua storia talvolta breve e talvolta lunghissima: la finestra ha una sua storia, ed anche la maniglia ce l'ha, il tavolo ha una storia, il bicchiere ha una storia, l'orologio, la lampada, il televisore, il computer, e così via. Alcuni oggetti non erano ancora entrati nella vita dei nostri genitori, e noi stessi li abbiamo visti nascere, mentre altri esistono già da secoli, altri ancora da millenni.

Per insegnare e imparare cos'è la storia, lo sguardo tutt'attorno nella stanza, o la passeggiata in città o in campagna, sono il modello di cosa dovrebbe essere un'esper-

“ non si capisce il passato se non alla luce del presente, non si capisce il presente se non alla luce del passato ”

3. Ibn Khaldūn, *The Muqaddimah. An Introduction to History*. Translated by F. Rosenthal, New York

1958, I, p. 17.

4. D. Lowenthal, *The Past is a Foreign Country*, Cambridge 1985. Il

titolo è una citazione dell'inizio di L. P. Hartley, *The Go-Between*, London 1953, che continua "they do

things differently there".

5. *Dal villaggio all'impero*, I, Torino 1994 (con A. Fraschetti).

*citazione* di storia, mentre il *manuale* di storia dovrebbe esserne l'automatico e ovvio rovesciamento, che assegna ad ogni epoca e ad ogni contesto l'origine di alcuni elementi della nostra cultura. Su come vorrei che fosse fatto un libro di storia, e più specificamente un manuale scolastico di storia, ho un'idea precisa, che mi pare al tempo stesso del tutto ovvia e però alquanto pazzesca. E questo modello di libro di storia ci riporta alla questione iniziale, a cosa serve la storia – perché mi parrebbe strano (e auto-lesionistico) che una qualunque disciplina, ritenendo di servire a qualcosa, poi non ne tenga conto nell'indirizzarsi al suo pubblico. Per modellare efficacemente un manuale di storia bisogna sapere a cosa serve la storia, e regolarsi in conseguenza.

Ora, se si entra in una libreria ben fornita, si vedrà che i libri di storia non mancano – sia più seri e tecnici, sia più divulgativi, e al limite anche (e magari più numerosi) di fanta-storia. Tutti questi libri, sono forse stati concepiti in modo da indottrinare la classe dirigente? sono forse concepiti per trasmettere gli antichi modelli di comportamento? stabiliscono un nesso tra conoscenza del passato e azione presente? Direi proprio di no. Chiariscono la questione delle cosiddette radici? Raramente e per partito preso. Quasi tutti sono stati concepiti e scritti in modo da rispondere ad un fine del tutto diverso, che è quello di intrattenere, di svagare, di incuriosire: in altre parole sono stati scritti per occupare il tempo libero e non per formare alle attività professionali. Tra parentesi: da qui deriva il dilagare della *fiction* d'ambientazione storica, e il confine sempre più debole tra passato e futuro, tra storia vera e storia inventata, come pure tra realtà e messa in scena. Ma "Che cos'è la verità?" obiettava già Ponzio Pilato, il quale si sarebbe trovato benissimo nel mondo d'oggi. Dicevo del tempo libero, che del resto sta diventando sempre più importante, in una società post-industriale, coi giovani che restano disoccupati fino alla maturità inoltrata, e con gli anziani che si godono la pensione più a lungo di prima. Il tempo libero, in fondo, è la vita.

Dunque non c'è niente di male se il libro di storia serve al tempo libero: si trova in ottima compagnia, assieme a romanzi e poesie, assieme a libri d'arte e di cucina, di filosofia e di turismo, assieme a musica in DVD, cinema, teatro, e quant'altro. Insomma, la storia fa parte della nostra cultura, contribuisce alla nostra auto-identificazione. Il suo far riferimento al passato si trova anch'esso in buona compagnia, assieme ai prodotti (letterari e artistici, urbanistici e paesaggistici) delle culture del passato che sono giunti sino a noi per far parte del nostro contesto culturale, per marcare il nostro territorio, per evidenziare la nostra individuabilità. E qui sta a mio avviso il punto dolente dei libri di storia correnti: il fatto che raccontino o

analizzino fenomeni ed eventi del passato senza chiedersi, o comunque senza esplicitare, quale possa esserne per noi l'interesse culturale, come se la cosa fosse ovvia e auto-referenziale, come insomma se l'interesse fosse automaticamente garantito dall'essere storia passata.

La mia proposta è che un buon manuale di storia, parallelamente al racconto di un episodio o all'analisi di un fenomeno del passato, dovrebbe esplicitare da un lato quali siano le parole e i concetti che si riagganciano a quell'episodio o a quel fenomeno, e dall'altro quali siano le opere culturali (d'arte, di letteratura, di cinema, di musica, ecc.) che le illustrano o in qualunque modo vi si riferiscono. Solo in questo modo il rapporto tra noi e quell'evento o fenomeno del passato diventa consapevole e dunque criticamente valutabile. Solo stabilendo tale rapporto diventerà naturale "ricordare" la storia, che altrimenti (trasformata in un insieme di date e nomi di gente morta da tempo, di eventi che non ci dicono nulla, di problemi che non sono i nostri) diventa una sorta di tortura sadica, o di mosaico esploso ed impazzito.

Per spiegarmi meglio faccio un esempio, scegliendolo (mi perdonerete) dal mio campo di studio che è quello dell'antico Oriente: sceglierò dunque la torre di Babele. Tutti sapete che nel libro biblico della Genesi, al capitolo 11, si narra del progetto ambizioso concepito dai nostri antenati tanto tempo fa, di costruire una torre che giungesse fino al cielo, e della punizione divina consistente nella confusione delle lingue. Molti di voi sapranno pure (o facilmente capiranno) che tale testo va collocato all'epoca in cui i Giudei, deportati in Babilonia, erano impiegati (o vedevano altri deportati impiegati) in lavori di costruzione e di restauro degli edifici babilonesi, fra cui la celebre torre templare o *ziqqurat*. Pochi sapranno invece che la confusione delle lingue è il completo rovesciamento dell'ideologia imperiale assiro-babilonese, che vedeva nei lavori dei deportati lo strumento per l'unificazione linguistica e tecnico-culturale.<sup>6</sup> Insomma, la storiella della torre di Babele è una pagina di storia abbastanza complessa, con un suo contesto preciso, con una stratificazione di interpretazioni, che si potrebbe raccontare così, o almeno che io racconterei così:

Nel paesaggio babilonese, piatto a perdita d'occhio, s'erge il rudere antico, la torre che arriva in cielo. Gli esuli Giudei nel loro paese non hanno nulla di simile. In Palestina il paesaggio naturale è mosso, gli abitati umani si addossano alle colline e quasi si nascondono in esse. Le montagne che toccano il cielo

6. Rinvio al mio *Oltre la Bibbia*. Roma-Bari 2004, pp. 166 e 259-262.  
*Storia antica di Ismele*, Laterza,

sono opera di Dio. Gli uomini antichi, che costruirono la torre, volevano forse competere con Dio? Non era questa la motivazione originale, i costruttori antichi volevano stabilire un punto d'incontro tra cielo e terra (questo più o meno significa il nome sumerico della torre Etemenanki), volevano facilitare la discesa divina nel mondo umano, simboleggiare l'aspirazione umana al cielo. Ma forse sognare un incontro tra uomo e Dio è già un atto d'enorme tracotanza.

La torre è incompleta, e dunque i costruttori hanno dovuto interrompere la loro folle impresa, certo bloccati da Dio. In realtà la torre era stata completata, ma ora è in rovina. Il rudere sembra un progetto incompiuto. È invece segno della temporaneità delle costruzioni umane. Il mattone crudo si disgrega col tempo e le intemperie. Ogni tanto occorre provvedere al restauro. Il re riedifica le parti crollate, rintraccia le iscrizioni dei suoi predecessori, le rimette a posto e vi aggiunge la sua, in un'ideale staffetta che dura millenni.

L'impero universale e multi-etnico mette all'opera turbe di deportati per restaurare la torre. I sorveglianti parlano babilonese, ma gli operai parlano una miriade di lingue diverse: ci sono aramei e arabi, ebrei e fenici, medi ed elamiti, frigi e urartei. Fanno fatica a capirsi e a capire gli ordini dei capi-squadra. Il mito racconta che una volta il problema non c'era, che tutti gli uomini parlavano una sola lingua, la lingua perfetta creata da Dio; ma che poi le lingue – affidate agli uomini – si sono corrotte e diversificate fino a diventare incomprensibili l'una rispetto all'altra. L'impero dice l'opposto: le lingue d'origine sono diverse (come diversi sono i costumi, le leggi, le religioni), ma l'unificazione imperiale e il lavoro in comune produrranno l'unificazione linguistica. Il grande Sargon d'Assiria così si esprime: "Genti delle quattro parti del mondo, di lingue diverse, di espressioni intraducibili, abitanti di montagne e pianure, ma tutti soggetti alla luce degli dèi, signore della totalità, io li deportai per ordine del mio signore Assur, e per la potenza del mio scettro. Io li unificai e li insediai. Assiri, capaci di insegnar loro il timor di dio e del re, io assegnai loro come scribi e sorveglianti". Altrove dice di averli resi "di una sola bocca", cioè di una sola lingua. Se mai c'era stata una lingua unica originaria, essa era andata perduta o confusa, ma ora l'impero universale riunisce i popoli, riunifica le lingue, mette tutti sotto la stessa legge, tutti a lavorare insieme, tutti a temere gli stessi dèi – quelli dell'imperatore.

Il mito biblico e la propaganda imperiale parlano delle stesse cose, ma in modo diverso, e non so quale delle due rifletta meno peggio la realtà. Il mito cer-

ca una spiegazione indietro nel tempo e ci parla di una perfezione originaria che poi è andata corrompendosi per la cattiveria umana e la punizione divina. L'impero esprime un progetto avviato per il futuro, e ci dice di aver unificato il mondo intero e di aver portato a compimento l'opera divina della creazione. In mezzo sta una realtà che è fatta di faticoso lavoro e di duro servaggio, di paesaggio disgregato e cosparso di ruderi, d'incomprensione e di conflitto, di sradicamento e deculturazione.

Così io racconterei questo piccolo segmento di storia, basandomi su un testo, ricollocandolo nel suo ambito storico, disvelandone le implicazioni ideologiche, gli intenti politici e religiosi, il conflitto delle interpretazioni. Fin qui è il lavoro abituale dello storico, e questo segmento di storia io lo metterei nella parte centrale della pagina, in una colonna centrale in mezzo ad altre due colonne.

Nella colonna di sinistra ci metterei le parole (o espressioni) e i concetti che derivano da quella pagina di storia, e che sono giunte a far parte della nostra cultura. Così ci metterei ovviamente il termine "Babele" per indicare la confusione (noi diciamo "la Babele delle lingue" ma anche "la Babele dei regolamenti" o "la Babele del traffico" o altro), magari spiegando che nello stesso testo biblico si dà la falsa etimologia del nome di Babele come derivato dal verbo ebraico *bçlal* che significa "mischiare" e dunque "confondere" (mentre in babilonese *Bab-ili* significa "la porta del Dio", con tutt'altra valenza teologica). Ma poi ci metterei un accenno alla questione della monogenesi del linguaggio, alle teorie della lingua originaria (magari citando il bel libro di Umberto Eco), ai problemi del bilinguismo e della traduzione. E ci metterei un accenno allo schema ricorrente di *hybris* – *nemesis* "tracotanza (umana) e punizione (divina)" che si ritrova in tante filosofie della storia. Ci metterei insomma tutto ciò che a livello linguistico e concettuale trova le sue radici nell'episodio o fenomeno storico raccontato nella colonna centrale.

Nella colonna di destra ci metterei invece le opere d'arte e di letteratura che derivano da quell'episodio o fenomeno. Nel nostro caso, ci metterei naturalmente un paio delle raffigurazioni pittoriche della torre di Babele (come quella di Bruegel il Vecchio, che è la più famosa, ma ce ne sono tante altre), e le ricostruzioni pre-archeologiche di Babilonia (come quella di Athanasius Kircher) con la sua torre che troneggia in mezzo, e poi anche le ricostruzioni archeologicamente fondate. Ci metterei opere letterarie pertinenti – mi viene in mente «La biblioteca di Babele» di Borges. Ci metterei un'opera lirica come il Nabucco, che non parla proprio della torre, ma dell'esilio babilonese sì. Ci metterei un film che si rifaccia a quella situa-

zione (al momento non me ne vengono in mente, ma ce ne devono pur essere). Ci metterei un riferimento ai primi esploratori che viaggiarono in Mesopotamia alla ricerca della torre di Babele (da Beniamino di Tudela a Pietro della Valle, e a tutti quelli che li seguirono fino all'Ottocento), ci metterei un riferimento agli scavi archeologici tedeschi che all'inizio del secolo scorso hanno riportato alla luce la vera Babilonia, ed anche – perché no – al più recente progetto di restauro (piuttosto bislacco a dire il vero) della *ziggurat*. Perché anche viaggiatori e archeologi e restauratori fanno parte della nostra cultura, e le loro attività sono state finanziate dalle nostre istituzioni politiche o culturali. E infine, se un episodio è legato ad un luogo e quel luogo ne conserva ancora traccia o memoria, fa parte della nostra cultura anche il sapere dove sta, come ci si arriva, cosa ci si trova da vedere, quanto costa. Nel caso di Babilonia, magari consigliere di aspettare un momento.

Una volta fatto il lavoro, le due colonne di destra e di sinistra della pagina così immaginata possono risultare più o meno piene. Se sono piene, molto piene, vuol dire che quell'episodio o quel fenomeno storico narrato nella colonna centrale ha avuto ed ha tuttora un impatto forte sulla nostra attualità, ci dice qualcosa, fa parte – come si suol dire – delle “radici” della nostra cultura. Se invece le colonne laterali restano vuote, vuol dire che quell'episodio o fenomeno non è entrato a far parte della nostra cultura, è restato inutile o estraneo. Ne possiamo fare a meno, possiamo lasciarlo alle cure dei soli specialisti, storici professionali. Naturalmente, si avrebbe un addensamento di materiali illustrativi nei periodi più vicini a noi, rispetto a quelli più antichi; e nelle regioni più vicine alla nostra rispetto ai paesi più remoti. Nulla di male né di strano, il dettaglio della storia sfuma verso il vago man mano che ci si allontana da noi qui oggi, dalla nostra attuale cultura e società. Badate però che certi elementi di base della nostra cultura materiale e del nostro apparato concettuale risalgono ad una remota antichità: provate a fare la storia del campo o del pozzo, immaginate il fascino di una storia del manico o del coperchio!

Perché i manuali di storia non sono fatti così come li ho immaginati ora? Forse si pensa che il lettore (lo studente) sia in grado di stabilire da solo tutti quegli agganci o legami? Sarebbe una grande illusione. La spiegazione più semplice è che gli storici non hanno mai preso troppo sul serio la questione delle “radici”, hanno di norma concepito il loro campo d'attività come sostanzialmen-

te auto-referenziale, disdegnandone la funzione, tralasciando di esplicitarne il rapporto col mondo in cui viviamo. Per ciò non sarebbe per niente facile scrivere un manuale così concepito, senza tutto il lavoro preparatorio: per raccogliere dati servirebbero centinaia di tesi di laurea, decenni e decenni di lavoro di tanti specialisti coordinati, finanziamenti pluriennali, PRIN e FIRB, convegni internazionali, e quant'altro. Nessuno vorrebbe fare tutta questa fatica per mettere insieme un manuale scolastico che poi non verrebbe adottato da nessuno.

Ma proviamo ad allargare gli orizzonti, e immaginare che libri di storia di questo tipo vengano prodotti in vari paesi del mondo. Quanto s'imparebbe a confrontarli tra loro, a vedere cosa ognuno di essi seleziona come rilevante, al fine di individuare le proprie radici! È ovvio che il manuale cinese sarebbe molto ma molto diverso da quel-

lo italiano; però in misura minore lo sarebbe anche il manuale inglese o lo spagnolo. Anzi, anche all'interno dell'Italia si avrebbero soluzioni diverse per il supplemento storico destinato alle scuole della Sardegna o del Friuli o della Calabria. Mi accorgo di citare come cosa normale o notoria la questione del supplemento storico regionale, come se fosse una realtà, mentre è solo una mia vecchia fissazione: che nella scuola italiana, oltre

ad usarsi un manuale storico di base, di taglio italo-europeo, si dovrebbe usare un “supplemento regionale” (con forte radicamento territoriale), e si dovrebbero usare pure dei “supplementi etnici” destinati ai figli degli immigrati ai quali è doveroso insegnare non solo la storia nostra ma anche la loro. Quante illusioni, direte voi, mentre le ore concesse all'insegnamento della storia si restringono e tagliano fuori millenni e continenti interi.

Coltivare la storia o dismetterla, ampliarla ai nuovi orizzonti o marginalizzarla, rielaborarla o sclerotizzarla? Sono scelte strategiche, che nelle linee portanti vengono effettuate dalla classe politica, ma che poi lasciano alla società civile, e persino al singolo individuo, la possibilità di introdurre dei correttivi. La scelta del più recente passato, nel senso della marginalizzazione della storia, era una scelta minimalista: consapevolmente o meno, s'intendeva formare una generazione di tecnici di basso livello culturale, e forse un popolo di facile soggezione socio-politica, che demandava ad un Grande Fratello gli indirizzi ideologici validi per tutti. Si avvertono ora i segnali di un ripensamento, di una rivalutazione della conoscenza storica come fattore irrinunciabile per acquisire una consapevolezza culturale degna di persone compiute e libere. ■

“ **Coltivare la storia o dismetterla, ampliarla ai nuovi orizzonti o marginalizzarla, rielaborarla o sclerotizzarla?** ”

# Le questioni socialmente vive e l'apprendimento della storia

Nelle nostre società democratiche, l'insieme della popolazione ha a che fare, per molti anni, con l'apprendimento della storia. In questo senso possiamo affermare che la storia che si impara a scuola ne costituisce l'uso pubblico più diffuso in assoluto, quello che ha impegnato, e continua a impegnare, il maggior numero di individui.

Rispetto ad altre discipline scolastiche, ed anche tenendo conto dell'ampiezza delle problematiche sollevate dalla trasmissione di questa disciplina, le riflessioni e le ricerche sulla didattica della storia sono poco numerose e altrettanto poco sviluppate. Il numero di cattedre universitarie o di riviste scientifiche specificamente consacrate alla didattica, ad esempio, è ancora limitato.<sup>1</sup> L'abbondanza e la complessità delle questioni che si pongono sulla programmazione e sulla concezione di un insegnamento-apprendimento al quale si attribuiscono finalità democratiche, non vengono in realtà riconosciute; un'opinione comune piuttosto diffusa ritiene sufficiente, ai fini dell'insegnamento della storia,

il limitarsi ad un racconto lineare di eventi, che contribuisca alla costruzione di un'identità attorno a qualche grande figura emblematica. Di conseguenza si reputa superfluo complicarsi troppo la vita per studiare una qualche ingegneria didattica finalizzata alla trasmissione di questa disciplina.

La diffusione di questo luogo comune è pari solo alla complessità e quantità delle questioni sollevate dalla storia scolastica. Allo stesso modo, le aspettative politiche della società sugli obiettivi e sui contenuti della storia scolastica sono spesso forti e pressanti, mentre i finanziamenti relativi alla ricerca didattica, così come quelli per la formazione degli insegnanti, sono limitati o addirittura inesistenti. È esattamente da questo paradosso che scaturisce quella mancanza di riconoscimento, che rende così difficile l'evoluzione dell'insegnamento della storia.

## Problemi di vecchia data

Le domande che vengono poste a questa disciplina scolastica, e le problematiche sociali che esse mettono in moto, non sono cosa recente. Fanno parte – senza tuttavia cessare di trasformarsi in funzione dell'evoluzione dei contesti che le determinano – di quei fenomeni di lunga durata che caratterizzano la storia dell'educazione e delle pratiche scolastiche. All'inizio del XX secolo, nel 1912, un giovane insegnante socialista svizzero, Émile-Paul Graber, faceva presente che, già ai suoi tempi, per l'insegnamento della storia, «La vecchia scuola si limita essenzialmente ai fatti che illustrano le battaglie, a quelli gloriosi ed eroici. Lo scopo, insomma, è quello di galvanizzare il sentimento patriottico. La nuova scuola, invece, vuole mettere al primo posto lo sviluppo della civiltà e in particolare l'evoluzione economica e sociale. Essa mette in primo piano, al di sopra degli eroi militari, i filantropi, i filosofi, gli scienziati, gli educatori e gli inventori...».<sup>2</sup>

Qualche anno più tardi un documento anarchico sull'insegnamento della storia puntava nella stessa direzione,<sup>3</sup> dandoci un'immagine della «*Storia adatta ai ragazzi*» costruita a partire da un'esperienza pedagogica alternativa.<sup>4</sup> Questo documento sviluppava sia i temi da affrontare che

1. Questa constatazione è ovviamente sfumata dalla buona notizia della nascita di questa rivista. Lunga vita a «Mundus» allora! Ma nel mondo francofono, per quanto da qualche anno esista «Le cartable de Clio», altre riviste hanno cessato di sopravvivere e la situazione è francamente preoccupante.

2. Cfr. Willy Schüpbach, *Vie et œuvre de Émile-Paul Graber (30 mai 1875-30 juillet 1956)*, 2007, disponibile on-line su [www.chaux-de-fonds.ch/Bibliothèques/Pdf/Fonds/EPG\\_Schupbach.pdf](http://www.chaux-de-fonds.ch/Bibliothèques/Pdf/Fonds/EPG_Schupbach.pdf), p. 24. Un testo di É.-Paul Graber sulla sua concezione della scuola, pubblicato negli stessi anni, è riprodotto in «Le cartable de Clio», *Le Mont-sur-Lausanne*, LEP, n. 7, 2007, in corso di stampa.

3. Attiva dal 1910 al 1919, la scuola Ferrer di Losanna era una piccola struttura scolastica privata a tendenza libertaria. Il suo principale animatore, il dott. Jean Wintsch, pub-

blicò, tra le altre cose, un *Bulletin de l'École Ferrer* volto a difendere questa realtà alternativa e a propagare i suoi ideali. Il documento, intitolato «La storia adatta ai bambini», pubblicato in «Le cartable de Clio», n. 1, 2001, pp. 185-192, corrisponde ad un doppio articolo inserito nel *Bulletin* nel maggio e giugno 1918 (n. 19 e 20). Esso è da attribuirsi probabilmente a Théodore Rochat, un giovane insegnante della scuola Ferrer.

4. Sulla scuola Ferrer rimandiamo ai nostri articoli: «L'expérience de l'École Ferrer: déboires pratiques et modernité pédagogique», *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, Lausanne, AÉHMO, 2000, pp. 27-42; e *L'écho de l'Éducation nouvelle au sein de l'École Ferrer lausannoise (1910-1921)*, *Pédagogica Historica. International Journal of the History of Education*, Londres, Routledge, Vol. 42, n. 1&2, 2006, pp. 49-61.

la concezione del tempo e del progresso da trasmettere agli allievi. Proponendosi di privilegiare l'uso pedagogico di alcuni oggetti – da mostrare o da andare a vedere con i ragazzi –, o di alcune immagini – da proiettare in classe – si scagliava contro i manuali scolastici, infarciti di dettagli inutili e pieni di re, soldati, e nomi di battaglie. Al contrario, il percorso tematico proposto per questa storia per bambini passa attraverso temi come l'alimentazione, il vestire, l'abitare, gli utensili, il riscaldamento, la navigazione, la scrittura, la stampa ma anche attraverso le «istituzioni (Socrate, Spartaco, corporazioni, compagnie, sindacati, cooperative, leghe anseatiche, comuni medievali, feudalità, democrazia, borse del lavoro)». È, insomma, una storia sociale, una «ricostruzione quanto più possibile viva della civiltà» che vuole lasciare «un'impressione di fiducia nell'umanità, di ammirazione per gli sforzi fatti, di rispetto per il progresso».

Questi esempi del passato non sono poi così invecchiati. Certo, quell'immagine di progresso, dell'orizzonte delle aspettative, si è profondamente modificata nel nostro secolo, così come l'equazione tra storia e battaglie non è più accolta nell'insegnamento della storia. Ma non si può dire lo stesso di

quella storia scolastica astratta, lineare, piatta, sensibile solo al punto di vista dei vincitori e dei dominanti e nella quale non affiorano che delle pseudo-risposte a domande che gli studenti non hanno la possibilità di porsi. Resta da vedere, e la questione è seria, se poi questi stessi studenti, nelle pratiche scolastiche attuali, imparino realmente a ricostruire e a comprendere l'organizzazione collettiva delle società umane del passato, così come del presente, nella loro dimensione materiale, sociale e/o culturale.

## I modelli storiografici

Queste rivendicazioni tematiche finalizzate ad una trasformazione della storia scolastica e provenienti dai ranghi del movimento operaio fanno eco al concetto di modello storiografico che Antoine Prost e Jay Winter hanno introdotto relativamente alla storia della Grande Guerra.<sup>5</sup> In linea di massima, secondo questi autori, quella tragedia, che ha inaugurato un secolo segnato dalla violenza di massa, è stata descritta e interpretata dagli storici in tre fasi, distinte ed in parte sovrapposte. Secondo il primo modello, di natura diplomatica e militare, incarnato dall'autorità intellettuale di Pierre Renouvin, un reduce che non ha mai voluto mettere in risalto nella sua opera di storico questa dimensione personale, la Grande Guerra non è che una serie di alleanze diplomatiche, di negoziati e di stra-

tegie militari dei vertici delle nazioni e degli stati maggiori. A partire dalla fine degli anni '50, dopo la pubblicazione di testimonianze di tenore ben diverso da parte di molti veterani, e in un contesto maggiormente influenzato dall'approccio marxista alla storia, la Prima Guerra mondiale è stata studiata tenendo conto della sua dimensione economica e sociale, attraverso un'integrazione dei punti di vista dei soldati e delle vittime, tenendo conto delle esperienze della vita quotidiana di questi, come pure di tutto ciò che avveniva nella società. Infine, a partire dagli anni '70, è apparsa una storia culturale delle rappresentazioni e delle credenze popolari che ha aperto altri campi di ricerca, spesso fecondi, ma che talora ha anche sviluppato delle tesi discutibili, alle quali faremo riferimento più avanti.

Questi tre modelli storiografici, in fin dei conti, sebbene siano apparsi in tempi successivi, non sono interamente separabili l'uno dall'altro; in realtà essi in parte coesistono e gli storici possono fare riferimento contemporaneamente a più d'uno.

La loro brillante applicazione al caso della storia della Grande Guerra ci incita ad una sorta di trasposizione. Potremmo in effetti ipotizzare che questi

tre modelli corrispondano, all'incirca, ad una sorta di evoluzione generale del pensiero storico, o quanto meno dell'approccio dominante che ha caratterizzato la produzione storiografica in genere. E forse questa trasposizione potrebbe risultare funzionale anche per quanto riguarda la storia insegnata e la sua evoluzione.

Però, in riferimento al proposito dei militanti del movimento operaio dell'inizio del XX secolo, e con in mente questi tre modelli storiografici, ci sembra che, in sostanza, le loro rivendicazioni consistevano nel far uscire la storia insegnata dalla sola influenza del primo modello, cioè da quello caratterizzato da un approccio dall'alto, da parte delle grandi entità nazionali, dei grandi personaggi, un approccio senza particolare empatia per i popoli, per i soldati semplici, gli operai, le donne, la “gente umile”.<sup>6</sup>

5. Antoine Prost & Jay Winter, *Penser la Grande Guerre. Un essai historiographique*, Seuil, Paris 2004; e Antoine Prost, *Comment a évolué l'histoire de la Grande Guerre*, «Le cartable de Clio», n. 6, 2006, pp. 11-21.

6. Secondo la felice espressione di Pierre Sansot, *Les gens de peu*, PUF, Paris 1992.

7. Formula, questa, che preferiamo

a quella di “storia erudita”, spesso utilizzata nella lettera tura didattica.

8. Jacques Le Goff va, ad esempio, in questo senso in un'intervista concessa nel settembre 2003. Cfr. [www.eurozine.com/articles/2003-09-05-goff-fr.htm](http://www.eurozine.com/articles/2003-09-05-goff-fr.htm).

9. Un'interessante trasposizione dei suoi lavori alla storia scolastica è stata effettuata da Ferdinand Braudel in *Grammaire des civilisations*,

## Dalla storia dei ricercatori alla storia scolastica

Proseguendo nel nostro ragionamento, si tratta ora di chiederci in che misura questi diversi modelli storiografici, il loro susseguirsi e l'evoluzione delle rispettive influenze nel mondo della ricerca storica,<sup>7</sup> abbiano avuto un influsso sui contenuti dell'insegnamento nelle scuole. La questione – sapere, cioè, con quali tempi, con quali modi e in quali forme le nuove acquisizioni della ricerca debbano “passare” nei contenuti della storia insegnata – è stata al centro di dichiarazioni e dibattiti non sempre propriamente illuminati. Alcuni hanno voluto separare nettamente la ricerca storica dall'insegnamento della storia, esigendo il trascorrere di almeno una generazione prima di procedere a questo trasferimento delle acquisizioni.<sup>8</sup> Altri hanno proposto di limitare questo passaggio delle conoscenze nella storia scolastica agli studenti degli ultimi anni o ai migliori.<sup>9</sup> Ma i più critici tra gli specialisti della storia scolastica e della didattica conoscono bene i risultati deplorabili di un insegnamento della storia troppo distante dall'evoluzione della ricerca: è una storia scolastica che ripropone acriticamente, a volte senza neanche rendersene conto, stereotipi eruditi che risalgono talora persino al XIX secolo<sup>10</sup> – al momento, cioè, dell'invenzione della tradizione<sup>11</sup> – e che non hanno oggi più alcuna validità scientifica; è un insegnamento della storia che non si preoccupa affatto di mettere gli studenti in condizione di saper distinguere né tra mito e storia, né tra storia e memoria.

La questione delle condizioni del passaggio dei risultati della ricerca storica nelle pratiche concrete e nei contenuti effettivi della storia insegnata non è tuttavia cosa semplice. Una volta affermata la necessità di questo legame stretto con la ricerca, non si tratta di riproporlo in modo ingenuo. La storia scolastica non è la storia dei ricercatori, ma non ne è nemmeno una sua semplificazione. È il prodotto di un processo duplice di decostruzione, e poi di ricostruzione, che dipende da criteri specifici, propri all'istituzione scolastica, e che viene designato con il termine di “forma scolastica” della storia.<sup>12</sup>

In effetti l'insegnamento si svolge in un contesto par-

ticolare che è per certi aspetti relativamente rigido. Esso si caratterizza, in primo luogo, per una utilizzazione delle conoscenze sotto forma di discipline scolastiche più o meno legate ad un referente universitario e relativamente indipendenti le une dalle altre; ma anche per un appreso rendimento di queste conoscenze attraverso dei percorsi cognitivi progressivi, descritti nei piani di studio e nei programmi ufficiali (curriculum formale), i quali vengono a loro volta assunti e applicati all'interno di un'organizzazione scolastica collettiva (le scuole, i gruppi di insegnanti di una stessa disciplina) e individuale (l'insegnante nella propria classe con i suoi allievi). L'apprendimento di queste conoscenze si svolge in classi che raggruppano allievi della stessa età, a volte dello stesso livello scolastico, secondo un ritmo annuale. Le situazioni d'insegnamento e apprendimento variano a seconda della segmentazione del tempo scolastico, che solitamente si concretizza in periodi settimanali di una durata che varia dai 45 ai 100 minuti. Le attività proposte agli studenti sono inoltre fortemente determinate dalle risorse pedagogiche (manuali scolastici, schede per gli esercizi, o anche documenti audiovisivi). Infine, visto che ciò che viene appreso è oggetto di valutazione, le modalità e i contenuti di questa valutazione fanno pienamente parte di quell'insieme di fattori che condiziona l'esperienza scolastica degli studenti.

## Elementarizzazione non significa riduzione

Non possiamo rievocare in questo articolo tutto ciò che compone la cosiddetta “forma scolastica”, ma l'idea che la storia scolastica non corrisponda soltanto ad una semplificazione o a una volgarizzazione della storia dei ricercatori merita un piccolo inquadramento storico. In effetti, ciò che rende la storia scolastica ben più complessa di una sorta di versione “divulgativa” delle acquisizioni della ricerca è proprio il fatto che, oltre a dover tener conto delle modalità d'apprendimento degli studenti, e dei loro progressi, essa deve rispondere alle finalità di formazione alla cittadinanza democratica che le vengono affidate nel contesto dell'insegnamento pubblico. Ora, questa constatazione ci riporta per molti versi a un progetto rivoluzionario

Flammarion, Paris 1987. Si trattava di una riforma destinata ai licei e che risaliva agli inizi del 1960. Il contenuto dell'opera riguardava solo le classi dell'ultimo anno di liceo. La riforma, purtroppo, non è mai stata portata a termine.

10. A proposito di questo termine, e per i casi emblematici dell'insegnamento del Medio Evo, cfr. Antonio Brusa, *Un recueil de stéréotypes*

*pes autour du Moyen Âge*, «Le cartable de Clio», n. 4, 2004, pp. 119-129; e anche Giuseppe Sergi, *L'idea di Medioevo. Fra luoghi comuni e pratica storica*, Donzelli, Roma 1998; e Flavia Mariostica (dir.), *Medioevo e luoghi comuni*, Tecnodid, Napoli 2004.

11. Eric J. Hobsbawm & Terence Ranger (dir.), *L'invenzione della tradizione*, Einaudi, Torino 1983.

È interessante e rivelatore sottolineare che quest'opera fondamentale è stata tradotta in francese solo nel 2006. Cfr. anche il bel libro del medievista Patrick Geary, *Quando le nazioni refont l'histoire. L'invenzione des origines médiévales de l'Europe*, Aubier, Paris 2004 [2002].

12. Guy Vincent (ed.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*

*Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses universitaires de Lyon, Lyon 1994. E François Audigier, *Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire*, in Olivier Maulini & Cléopâtre Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation: variété et variations. Raïsons éducatives*, 9, De Boeck, Bruxelles 2005, pp. 103-122.

zionario francese della fine del XVIII secolo:<sup>13</sup> l'elementarizzazione (élémentation)<sup>14</sup> delle conoscenze.<sup>15</sup>

Di fronte alla necessità di formare, in un tempo molto limitato, un gran numero d'insegnanti capaci di far accedere i figli del popolo all'istruzione pubblica, a cui avevano diritto, venne introdotta la nozione di elementarizzazione, distinguendola nettamente da quella di abbreviazione. Qual è, allora, la differenza tra i due termini? In sintesi, l'abbreviazione delle conoscenze designa una riduzione, e di conseguenza la rinuncia ad una parte delle informazioni che si vuole trasmettere; mentre l'elementarizzazione delle conoscenze – nel senso in cui la descrivevano Condorcet e Lakanal durante la Rivoluzione francese – consiste nella scomposizione di queste sotto forma di elementi fondamentali la cui riorganizzazione didattica avrebbe poi permesso agli studenti di accedere a forme di conoscenza capaci di produrre un pensiero critico.<sup>16</sup>

Allo stesso modo, per la storia insegnata a scuola, passare da un'abbreviazione delle conoscenze alla loro elementarizzazione equivale in qualche modo a concentrarsi su ciò che di più essenziale c'è nel pensiero storico; in altri termini, su ciò che solo lo sguardo che la storia ha nei confronti delle società permette di discernere, mentre lo sguardo delle altre discipline scolastiche non vi arriva. Procedere all'elementarizzazione delle conoscenze storiche non vuol dire ridurre i contenuti della storia scolastica a elementi fattuali di quella cultura comune della quale tanto si parla nei dibattiti scolastici contemporanei. Vuol dire, piuttosto, collegare quei contenuti alla capacità degli allievi di osservare e analizzare il mondo nel quale vivono, mettendo in moto i modi di pensare tipici della storia, riferendosi cioè alla "grammatica" specifica della disciplina. È un modo di ritrovare il gusto di queste conoscenze,<sup>17</sup> di liberarne tutta l'essenza e aumentare così le probabilità che gli studenti s'interessino alle problematiche storiche.

In una scuola democratica, che vuole formare dei cittadini dotati di una capacità di discernimento e di rifles-

sione autonoma, è essenziale che gli studenti imparino a liberarsi del senso comune, esercitando i modi di pensare che sono propri delle varie discipline che studiano a scuola. Per fare questo, nel caso della storia, il concetto di elementarizzazione trova applicazione nella forma di griglie di lettura desunte dalla grammatica scolastica della disciplina; vengono così portati alla luce e resi operativi gli interrogativi specifici e i criteri di osservazione delle società, che caratterizzano la storia.<sup>18</sup> È questo che rende possibile e che concretizza, per quanto riguarda la storia, il superamento del senso comune nella prospettiva di una costruzione di un vero pensiero critico.

Rimane allora da determinare in quale misura sia possibile stabilire dei gradini progressivi per l'appropriazione di questo pensiero storico e, eventualmente, se e in che misura questi gradini si adattino allo svolgimento cronologico tradizionale della tematizzazione della storia insegnata a scuola; cosa che ci riporterà alla tradizionale tensione tra approccio fattuale e approccio problematizzato alla storia scolastica.

### Tre nodi fondamentali della storia scolastica

In un recente saggio, che abbonda di argomenti pertinenti contro la pericolosa illusione della riconciliazione delle memorie,<sup>19</sup> Stefano Pivato sottolinea come non sia tanto la storia ad essere in crisi, quanto piuttosto il suo uso pubblico. «I politici, i giornalisti e gli opinionisti dei mass-media – scrive Pivato – hanno ormai indossato i panni dei profeti del nostro passato facendo venir meno quella che un tempo era una funzione primaria della storia: la sua tensione etica e civile».<sup>20</sup> Egli constata che la trasmissione della storia, ormai, non passa più esclusivamente attraverso l'istruzione scolastica, ma anche (e forse soprattutto), attraverso una miriade di altri canali di comunicazione, che la scuola non è affatto abituata a prendere in considerazione. Le finalità di questi canali alternativi sono evidentemente diverse da quelle solitamente assegnate alla

13. Joseph Lakanal, *Rapport et projet de loi sur l'organisation des écoles primaires, présentés à la Convention nationale, au nom du Comité d'instruction publique, à la séance du 7 Brumaire*, Paris, 2 ottobre 1795.

14. Cioè l'individuazione degli elementi fondamentali che costituiscono una conoscenza: in inglese si traduce con elementarisation, in tedesco con Elementarisierung (N. d. R.).

15. Senza teorizzare oltre questa distinzione, sicuramente oggetto

di discussione, preferiamo utilizzare qui il termine di «conoscenza» piuttosto che quello di «sapere» nella misura in cui ci sembra più comprensivo delle interazioni proprie dell'insegnamento-apprendimento, così come degli interrogativi intrinseci alla disciplina, o dei suoi usi pubblici, politici e sociali. Ciò presenta anche il vantaggio di evitare ogni deriva utilitaristica, com'è ad esempio il caso di un altro termine molto utilizzato nella letteratura, quello di «competenza».

16. Cfr. Yves Chevillard, *Sur la polyvalence dans l'enseignement scolaire*, annotazioni ad una relazione tenuta il 3 aprile 1996, estratta dal sito dell'IUFM di Aix-Marseille nell'ottobre 2006: [www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/mat/fdf/textes/YC\\_1996\\_Seminaire\\_codisciplinaire.doc](http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/mat/fdf/textes/YC_1996_Seminaire_codisciplinaire.doc).

17. Cfr. a questo proposito un'intervista con Jean-Pierre Astolfi, *La saveur des savoirs. Un colloque à Rouen sur les savoirs et les acteurs de la formation*, «Le cartable de Clio», n. 6, 2006, pp. 141-144.

18. Charles Heimberg & Maria Vassallo, *Insegnare Storia. Riflessioni e spunti di lavoro nella formazione iniziale degli insegnanti*, a cura di Paolo Gheda, SSIS dell'Università della Valle d'Aosta, Torino, Stampatori, in corso di stampa e previsto per il 2007.

19. Stefano Pivato, *Vuoti di memoria. Usi e abusi della storia nella vita pubblica italiana*, Laterza, Roma-Bari 2007.

20. *Ibid.*, pp. VIII-IX.

21. Cfr. François Hartog, *Régimes d'historicité. Présentisme et expé-*



storia scolastica. Esse tendono più alla superficialità che all'approfondimento, più all'onnipotenza del presente che alla messa in prospettiva delle temporalità.<sup>21</sup> Uno dei risultati di questa evoluzione è l'ignoranza della realtà della storia da parte dei giovani e delle nuove generazioni.<sup>22</sup>

Questo lamentare l'ignoranza della storia merita però un esame attento. La conoscenza della storia non si misura secondo i metodi dei giochi televisivi. Non si può attribuire sempre lo stesso significato al fatto di ignorare, per esempio, il vero nome di Giovanni XXIII o l'esistenza di Ferruccio Parri. Ci si dovrebbe domandare, ogni volta che viene denunciato un calo del livello scolastico, quali fossero in passato le conoscenze reali dei giovani. E soprattutto quale fosse la natura effettiva di queste conoscenze sul passato e in che misura esse permettessero davvero di avere uno sguardo critico sulla società.

Malgrado qualche indagine pionieristica,<sup>23</sup> non abbiamo ancora i dati e i risultati delle ricerche sulle conoscenze storiche dei giovani. Ciò non può che invitare ad una certa prudenza prima di fare affermazioni in proposito. In questi ultimi anni, tuttavia, i lavori relativi alla didattica della storia hanno messo in evidenza l'interesse ad un rinnovamento della storia scolastica volto a permetterle di rispondere meglio ai fini della formazione di una cittadinanza democratica.

In questa prospettiva, tre sono le poste in gioco che caratterizzano l'insegnamento e l'apprendimento della storia nelle nostre democrazie. Pur essendo strettamente legate tra loro, ognuna di esse corrisponde ad una domanda fondamentale che si pone continuamente a tutti i mediatori di storia:

– Si sta trasmettendo una storia identitaria o una storia

- aperta al mondo e alla sua complessità?
- Si sta trasmettendo una storia piatta e lineare o una storia che affronta i problemi e sceglie di orientarsi verso la complessità delle evoluzioni del passato umano?
  - Si sta trasmettendo una storia fredda e asettica o una storia delle questioni socialmente vive?

Rispondere a queste tre domande – centrali nel processo di decostruzione e ricostruzione che rende possibile il passaggio dalla storia dei ricercatori a quella che si impara a scuola – significa determinare i contenuti della grammatica della storia, quella che permette l'accesso al gusto del sapere e alle conoscenze attraverso le quali sia possibile volgere uno sguardo critico sul mondo.

La Società Internazionale della Didattica della Storia (SIDH) ha iniziato a prendere seriamente in considerazione la prima di queste domande.<sup>24</sup> Questa domanda è stata recentemente al centro di un importante convegno tenutosi a Modena e orientato verso la prospettiva di una "storia di tutti".<sup>25</sup> Questo incontro ha messo in evidenza al tempo stesso la necessità di liberarsi dal gergo nazionale e identitario che pesa sulla storia e di aprire l'insegnamento alla dimensione della storia mondiale.<sup>26</sup> Si tratta di cogliere per intero il carattere pluriculturale delle nostre democrazie, della pluralità e della complessità delle identità che vi si costruiscono, di inserire nella costruzione delle nostre conoscenze storiche un destino comune universale, che riguarda sia il passato che il futuro.

La seconda questione consiste nell'interrogarsi su ciò che solo lo sguardo specifico della storia e del pensiero storico, rispetto a quello delle altre discipline, permette di vedere nelle società di ieri e di oggi. La questione pone contemporaneamente il problema dell'alternativa tra una storia piatta e fattuale, a vocazione identitaria e patrimonio

sociale e di ricerca. La terza questione consiste nell'interrogarsi su ciò che solo lo sguardo specifico della storia e del pensiero storico, rispetto a quello delle altre discipline, permette di vedere nelle società di ieri e di oggi. La questione pone contemporaneamente il problema dell'alternativa tra una storia piatta e fattuale, a vocazione identitaria e patrimonio

**“ Ci si dovrebbe domandare, ogni volta che viene denunciato un calo del livello scolastico, quali fossero in passato le conoscenze reali dei giovani ”**

*riences du temps*, Seuil, Paris 2003; e Reinhart Koselleck, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Éditions de l'ÉHÉSS, Paris 1990 [1979].

22. Stefano Pivato, *Vuoti...*, op. cit., pp. 6-10.

23. Nadia Baiesi & Elda Guerra (dir.), *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*, CLUEB, Bologna 1997; Margne Angvik & Bodo von Borries, *Youth and History. A comparative european survey on historical*

*consciousness and political attitudes among adolescents*, Volume A: description, Volume B: documentation, Hambourg, Körber-Stiftung, 1997; Nicole Tutiaux-Guillon & Marie-José Mousseau, *Les jeunes et l'histoire: identités, valeurs, conscience historique*, INRP, Paris 1998; ma anche una più recente ricerca svizzera, François Audigier & al., *Des élèves du Cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement. Rapport sur une enquête effectuée en 2002-2003*, Genève, in [www.unige.ch/fapse/didactscien](http://www.unige.ch/fapse/didactscien)

*soc/recherches*.htm.

24. Société internationale de Didactique de l'Histoire. Ci riferiamo in particolare agli incontri internazionali di Lione del 2001 [Nicole Tutiaux-Guillon & Didier Nourrisson (dir.), *Identités, mémoires, conscience historique*, Publications de l'Université de Saint-Étienne, Saint-Etienne 2003] e di Rabat nel 2004 [Mostafa Hassani Idrissi (dir.), *Rencontre de l'histoire et rencontre de l'autre: L'enseignement de l'histoire comme dialogue interculturel*, Actes du colloque co-orga-

nisé par la SIDH et l'Université Mohamed V - Souissi - Faculté des Sciences de l'Éducation, in via di pubblicazione

25. *La storia è di tutti. Nuovi orizzonti e buone pratiche nell'insegnamento della storia*, Atti del Convegno di Modena del 5-10 settembre 2005, in via di pubblicazione.

26. Cfr. in particolare le affermazioni di Luigi Cajani, ad esempio in *Combat pour l'histoire mondiale: un projet pour l'école italienne*, «Le cartable de Cléo», n. 2, 2002, pp. 97-113.

niale, e una storia problematizzata, che ponga degli interrogativi alle società che prende in esame e che voglia contribuire alla costruzione di un pensiero critico.<sup>27</sup> Si arriva così a questioni fondamentali come la distinzione tra mito e storia, o tra storia e memoria e, implicitamente, si è portati ad una impostazione formale del curriculum, al livello dei piani di studio di storia, che supera la semplice dimensione del programma.

Infine, la terza di queste domande (che svilupperemo particolarmente) ci riporta inevitabilmente al tema dell'uso pubblico e politico della storia, visto che la dimensione scolastica ne costituisce di fatto – come abbiamo già avuto modo di sottolineare – l'uso pubblico più significativo e socialmente più diffuso. Quest'ultima questione dipende in larga misura da un retaggio particolarmente consolidato nell'insegnamento delle scienze sociali, e cioè quello descritto da François Audigier nella sua famosa formula “delle quattro R” se-

condo la quale questo insegnamento si fonda tradizionalmente su un referente consensuale, considerato portatore di realismo e di risultati, e che rifiuta ogni dimensione politica.<sup>28</sup> Applicato alla storia scolastica, è proprio questo retaggio ad aver fatto sì che, nelle pratiche effettive, fosse assegnato un posto privilegiato all'insegnamento degli eventi più remoti e apparentemente più neutri.

### Tre categorie di questioni socialmente vive

Il concetto di “questioni socialmente vive” è stato recentemente introdotto nel mondo francofono in seguito all'attuazione dell'insegnamento dell'educazione civica, giuridica e sociale per gli studenti francesi dell'ultimo anno di liceo.<sup>29</sup> I suoi iniziatori distinguono le questioni socialmente vive in tre tipi. Ai loro occhi, esse possono essere vive sia in relazione alla disciplina di riferimento – la storia, in

questo caso –, sia in relazione alle conoscenze e alle rappresentazioni degli studenti, sia in relazione al contesto scolastico. Questi tre tipi di questioni socialmente vive e le loro rappresentazioni si situano, rispettivamente, nella disciplina di riferimento, nella società e nella scuola.

Per questioni vive nella disciplina di riferimento intendiamo quelle questioni che generano orientamenti opposti e controversie tra ricercatori, e che trovano normalmente espressione nei convegni, nelle pubblicazioni e nelle riviste scientifiche: ma può anche verificarsi il caso in cui le divergenze di opinioni tra ricercatori, di rado neutre sul piano ideologico, si estendano allo spazio pubblico, nei mass-media, o siano magari oggetto di usi politici e manipolazioni di vario tipo.

In altri casi una questione può rivelarsi viva nella società senza tuttavia porre particolari problemi all'interno della disciplina di riferimento. Allo stesso modo, in storia, è possibile ci siano questioni legate alla

memoria, che contrappongono fortemente certi gruppi sociali, mentre gli storici non le mettono in discussione e si ritrovano su un'interpretazione comune dei fatti. A questo livello, possiamo distinguere questioni, magari anche molto visibili nell'attualità, da altre che lo sono in modo meno immediato, come è ad esempio il caso delle questioni sociali: esse si formano in maniera latente e rischiano continuamente di riaffiorare a seconda delle circostanze. È proprio in queste circostanze che è più facile che gli studenti arrivino in classe con delle rappresentazioni e delle conoscenze costruite al di fuori del contesto scolastico.

All'interno della scuola le questioni diventano “socialmente vive” sia in rapporto agli insegnanti sia in rapporto agli alunni. Per gli insegnanti, si tratta soprattutto di questioni sentite come troppo scottanti, troppo difficili da affrontare con gli studenti in un contesto che si vuole “neu-

“ All'interno della scuola le questioni diventano “socialmente vive” sia in rapporto agli insegnanti sia in rapporto agli alunni ”

27. A proposito della costruzione di un pensiero storico negli studenti, cfr Robert Martineau, *L'histoire à l'école. Matière à penser...*, L'Harmattan, Paris & Montréal 1999; Pierre-Philippe Bugnard, *Manifeste pour une nouvelle histoire enseignée*, «Le Cartable de Clio», n. 1, 2001, pp. 10-14; e anche Charles Heimberg, *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux 2002; e Charles Heimberg & Maria

Vassallo, *Insegnare...*, op. cit.

28. François Audigier, *Histoire et géographie: des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves*, «Spirale, Revue de recherche en éducation», Université de Lille 3 – UFR des Sciences de l'Éducation, Villeneuve d'Ascq, n. 15, 1995, pp. 61-89.

29. Alain Legardez & Laurence Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité – Enseigner les*

*questions socialement vives*, ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux 2006, costituisce l'opera di riferimento in questo campo. Cfr. anche Alain Legardez, *L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives*, «Le Cartable de Clio», n. 4, 2004, pp. 245-253.

30. È questa l'opinione attualmente dominante, rappresentata in particolare modo dagli studi di Stéphane Audoin-Rouzeau e Annette Becker. Cfr. il loro libro: *1914-1918. Re-*

*trouver la guerre*, Gallimard, Paris 2000; cfr. anche Stéphane Audoin-Rouzeau & Jean-Jacques Becker (dir.), *Encyclopédie de la Grande Guerre 1914-1918. Histoire et culture*, Bayard, Paris 2004.

31. È questo il punto di vista critico di storici come Rémy Cazals, Nicolas Offenstadt o Frédéric Rousseau. La loro posizione è presentata sul sito <[www.cid1418.org](http://www.cid1418.org)>. Le opere principali di riferimento sono quelle di Rémy Cazals & al. (dir.), *La*

tro”, come quello della scuola; per gli studenti invece, si tratta soprattutto di questioni percepite come troppo impegnative, perché li obbligherebbero a dire ciò che non hanno voglia di svelare nel contesto del loro percorso e della loro vita scolastica.

Fa tempo ora brevemente qualche esempio concreto riguardante la storia che si impara a scuola, per ciascuna categoria, al fine di mostrare l'interesse, e la pertinenza, di una vera e propria presa in considerazione e presentazione agli studenti di questioni socialmente vive. Ma è opportuno sottolineare ancora una volta che questa categorizzazione non va considerata in modo rigido, ma permeabile, visto che molte di queste problematiche rientrano simultaneamente in più tipologie.

## Questioni storiografiche dibattute tra gli storici

Inserire nella storia scolastica domande, e non risposte, che sono oggetto di dibattito tra gli storici, significa innanzi tutto dare la possibilità agli studenti di osservare che la storia non è una disciplina chiusa, all'interno della quale nulla viene più messo in discussione. Certo, alcune cose non sono più discusse, e non si vuole neppure suscitare una sorta di dubbio permanente. Ma ci sono dei temi, da scegliersi con molta attenzione, che sono oggetto di dibattito e che toccano nodi cruciali per la storia e per le sue finalità di educazione alla cittadinanza.

La Grande Guerra, per riprendere l'esempio che abbiamo cominciato a osservare sopra, ha sollevato in Francia una controversia molto interessante. La discussione verte sostanzialmente sulla questione seguente: se i soldati delle trincee furono portati a compiere atti d'inaudita violenza perché erano mossi da un profondo sentimento patriottico, se cioè ci fu una "brutalizzazione" resa possibile dall'affermazione duratura di una "cultura di guerra";<sup>30</sup> o se, al contrario, la durata del conflitto è stata soprattutto resa possibile, tra una varietà di fattori, dalla coercizione, dalla repressione e dalle pressioni sociali delle retrovie.<sup>31</sup> Questo dibattito,<sup>32</sup> pur troppo, non ha una gran

visibilità.<sup>33</sup> È inquinato da rivalità istituzionali e dai rapporti di potere tipici del mondo della ricerca storica e dei suoi usi pubblici. Ma non ci interessa qui tanto per queste ragioni, quanto piuttosto per il fatto che esso rende bene conto dell'evoluzione della ricerca storica, con l'affermazione recente di un modello storiografico il cui orientamento, come hanno messo in luce Antoine Prost e Jay Winter,<sup>34</sup> è essenzialmente culturale. Tale dibattito pone interrogativi fondamentali per la comprensione del XX secolo e del ruolo dell'individuo nelle tragedie che lo riguardano. L'orrenda guerra che ha aperto il secolo era ineluttabile? Qual è stato il margine di manovra concesso ai suoi protagonisti? Che ne è stato, in tutti questi drammi, della modernità? del progresso? dei diritti umani? Queste domande, che la storiografia odierna pone al passato, trovano risposte diverse secondo l'approccio alla Prima Guerra mondiale che viene privilegiato.

Un altro aspetto di questo dibattito riguarda il ruolo dei testimoni e il valore del loro apporto alla nostra conoscenza della storia. Per la Grande Guerra, come si sa, la questione si è focalizzata sull'opera di Jean Norton Cru, ex-combattente che ha anche pubblicato, a partire della fine degli anni Venti, un'antologia critica delle testimonianze dei veterani.<sup>35</sup> I suoi lavori sono stati aspramente dibattuti, in particolare a causa dell'orientamento pacifista di molte testimonianze, ma l'analisi di queste e il problema della loro autenticità, del loro rapporto con la "verità" dei fatti, sono molto interessanti, e lo sono in particolar modo per la storia scolastica.

Ciò che rende significativo questo esempio è anche il fatto che la stessa esistenza della controversia non sempre viene riconosciuta e che i concetti dominanti si trovano così ad essere introdotti nello spazio pubblico – e soprattutto nei manuali destinati agli studenti<sup>36</sup> – come puri fatti. Anche se è nota la forte tendenza della storia scolastica a favorire le conoscenze presentate come risultati e dati ben saldi, ci chiediamo con quale diritto si escludono gli studenti da questi dibattiti e dalle riflessioni che essi generano sulle nostre società e sul loro funzionamento.

*Grande Guerre, pratiques et expériences*, Privat, Toulouse 2005; Nicolas Offenstadt, *La Grande Guerre en 30 Questions*, Geste éditions, Paris 2007; Frédéric Rousseau, *La guerre censurée. Une histoire des combattants européens*, Seuil, Paris 1999.

32. Di questo dibattito ci sono degli echi in Italia. Cfr. ad esempio Giovanna Proccacci, *Dalla rassegnazione alla rivolta. Mentalità e comportamenti popolari nella grande guerra*, Bulzoni, Roma 2000; e Bru-

na Bianchi, *La follia e la fuga. Nervosi di guerra, diserzione e disobbedienza nell'esercito italiano (1915-1918)*, Bulzoni, Roma 2001.

33. Rémy Cazals se ne è giustamente lamentato in *1914-1918. Oser penser; oser écrire*, «Genèses», Berlin, Paris, n. 46, marzo 2002, pp. 26-43; consultabile on-line su [www.cairn.info](http://www.cairn.info).

34. Cfr. nota 5.

35. L'opera di Jean Norton Cru è stata da poco riedita sotto la dire-

zione di Frédéric Rousseau: Jean-Norton Cru, *Témoins*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 2006 [1929]. Per quello che riguarda la controversia, cfr. Christophe Prochasson, *Les mots pour le dire: Jean Norton Cru, du témoignage à l'histoire*, *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, vol. 48, n. 4, 2001, pp. 160-189; Frédéric Rousseau, *L'affaire Norton Cru. Le procès des témoins de la Grande Guerre*, Seuil, Paris 2003; Christo-

phe Prochasson & Anne Rasmussen (dir.), *Vrai et faux dans la Grande Guerre*, La Découverte, Paris 2004.

36. Cfr. le inchieste di Yannick Le Marc e Anne Vézier in un dossier su questo tema in *Le cartable de Cléo*, n. 6, 2006, pp. 145-173. Si tratta dell'integrazione dei "nuovi saperi" nei manuali destinati ai licei e del dibattito in classe su ciò che ha reso possibile la tenuta dei soldati della Grande Guerra.

## Questioni di storia e di memoria nella società

Un altro tipo di dibattito attraversa i settori della storia e della memoria nel contesto francese, ed è quello della colonizzazione.

Certo, esiste tra gli storici una pluralità di interpretazioni e di concezioni del fatto coloniale, anche se sono molto pochi coloro che valutano questa pluralità in modo positivo. Ma la grave questione della legge del 25 febbraio 2005 ha visto uniti storici e ricercatori. Affermando, infatti, all'articolo 4, che «i programmi di ricerca universitaria accordano alla presenza francese oltremare, ed in particolare in Africa del Nord, il posto che merita» ma soprattutto, cosa ancora più grave, che «i programmi scolastici riconoscono in particolare il ruolo positivo della presenza francese oltremare, e in particolare in Africa del Nord, e accordano alla storia e ai sacrifici dei combattenti dell'esercito francese provenienti da quei territori il posto eminente al quale hanno diritto», questa legge, poi abrogata, risultava assolutamente inaccettabile sul piano democratico. Non compete, infatti, all'autorità politica pronunciarsi in materia di storia e tanto meno imporre un'interpretazione, sia essa sostenibile o assolutamente insostenibile, come in questo caso.

In una società multiculturale, la cui storia demografica è fortemente segnata dal suo passato coloniale, come si può immaginare una possibile salvaguardia della coesione sociale che sia da una parte fondata sul silenzio e sull'occultamento di un passato doloroso, e dall'altra sull'affermazione di un “dove-

re” di memoria, dal carattere prescrittivo e moralizzatore, e che si concentra inoltre su altre sofferenze? Di fatto, non è possibile evitare conflitti identitari senza un vero lavoro storico e senza un'apertura alla storia di tutti, tale da suscitare delle forme di reciproco riconoscimento. Ora, per quello che riguarda la questione coloniale, come dimostra l'episodio appena evocato, c'è ancora molto da fare.<sup>37</sup> E ciò mette gli insegnanti di storia di fronte ad una grossa responsabilità.

Com'è assolutamente normale in democrazia, i temi di storia e memoria dibattuti nello spazio pubblico non mancano certo. Ci sono quindi tematiche storiche la cui visibilità nell'attualità e nei media – o per il fatto stesso che se ne discute nelle famiglie o nei luoghi di socializzazione – fa sì che sia necessario che vengano affrontate nell'ora di storia. È il caso ad esempio dei conflitti sulla memoria, così come delle diverse manifestazioni di rivalità tra le vittime, dalle quali una grammatica scolastica attenta alla critica degli usi pubblici della disciplina dovrebbe aiutare a prendere le giuste distanze. Non è infatti mai stato così necessario come oggi, in società che tendono a confondere la storia e la memoria, che la scuola democratica faccia conoscere i meccanismi della memoria collettiva e i relativi possibili abusi.

Per poter prendere le distanze dalle tematiche storiche che dividono la società e suscitano conflitti, e per dar prova di senso critico nei loro confronti, è innanzitutto indispensabile affrontarle in classe, esplicitando i problemi che esse pongono e i diversi punti di vista che esse suscitano. Per esempio, nel

“ **In una società multiculturale, la cui storia demografica è fortemente segnata dal suo passato coloniale, come si può immaginare una possibile salvaguardia della coesione sociale che sia da una parte fondata sul silenzio e sull'occultamento di un passato doloroso, e dall'altra sull'affermazione di un “dovere” di memoria, dal carattere prescrittivo e moralizzatore, e che si concentra inoltre su altre sofferenze?** ”

37. Al proposito vedi Laurence De Cock-Pierrepoint, *Enseigner la controverse au miroir des questionnements épistémologiques, socio-culturels et didactiques, l'exemple du fait colonial*, «Le cartable de Clio», n. 7, 2007, in via di pubblicazione.

38. Cfr. Nadine Fink & Charles Heimberg, *Transmettre la critique de la mémoire*, in «Culture et Mémoire. Quelles représentations?»,

Actes du colloque de l'École polytechnique des 22-24 mars 2007, in corso di stampa per i tipi delle Presses de l'École polytechnique.

39. Cfr. Maria Paula Gonzalez, *L'histoire récente comme contenu scolaire en Argentine*, «Le cartable de Clio», n. 7, 2007, in via di pubblicazione.

40. Cfr. Nicole Lautier, *À la rencontre de l'histoire*, Presses universitaires du Septentrion, Ville-

neuve d'Ascq 1997.

41. Si tratta di un'indagine portata avanti, con Monique Eckmann, nel contesto della Haute École de Travail Social de Genève, presso insegnanti della scuola secondaria, e che verte sulla “Tramissione della storia e della memoria della Shoah in una società pluralista: esperienze, reticenze e pratiche pedagogiche degli insegnanti nella scuola secondaria”.

42. Non potendo qui sviluppare i contenuti di questa crisi, rimandiamo al nostro articolo *Commission d'experts et "Histoire vécue": une forme helvétique d'instrumentalisation des témoins*, «Bulletin trimestriel de la Fondation Auschwitz / Driemaandelijks tijdschrift van de Stichting Auschwitz», Fondation Auschwitz, Bruxelles, n. 90, gennaio - marzo 2006, pag. 55-62

caso della rivalità tra vittime, il distinguere tra vittime, carnefici e testimoni (attivi o passivi) permette di far valere simultaneamente l'uniformità dello *status* di vittime – che non vanno paragonate, e la cui sofferenza non è oggetto di gerarchizzazione – e la diversità della natura dei crimini commessi nel corso della storia. Allo stesso modo, un vero lavoro di riconoscimento non consiste nel riconciliare in modo artificiale memorie separate per la loro stessa natura, ma al contrario nell'identificare questa pluralità, distinguendone i percorsi e le identità da essa rivelate, e possibilmente nell'abbozzare forme di dialogo.

La possibilità di affrontare in classe questioni socialmente vive, vale a dire questioni di storia scottanti e conflittuali, diventa così una vera sfida alla conoscenza. Si tratta, in realtà, di conoscere e di far conoscere i fatti del passato e al tempo stesso le interpretazioni, a volte divergenti, che gli storici ne hanno dato; ma si tratta anche di sapere ciò che distingue la storia dalla memoria, in altre parole, di padroneggiare quei concetti che permettono di esercitare uno sguardo e un pensiero critico.<sup>38</sup>

### Questioni storiografiche che raramente vengono affrontate a scuola

L'ultimo gruppo di questioni storiche socialmente vive riguarda tutto ciò che può risultare scomodo per l'insegnante o per i suoi allievi nel contesto della classe. Le cause di questo disagio possono essere molteplici e diverse. Evocheremo qui solo qualche esempio.

Innanzitutto, per quanto riguarda l'insegnante, si pone la questione della sua neutralità e della maniera in cui gestisce il proprio impegno civico. Questo ostacolo può assumere una dimensione drammatica in situazioni di ricostruzione democratica a seguito di eventi traumatici, come nel caso dell'ultima dittatura argentina,<sup>39</sup> e condizionare così in maniera effettiva le pratiche dell'insegnamento in classe. Ci sono però anche passati molto meno traumatici, che fanno fatica ad entrare nei contenuti scolastici qualora gli insegnanti ne siano stati i protagonisti. È il caso, ad esempio, dei movimenti politici e associativi degli anni 1960 e 1970, largamente ignorati dagli studenti, mentre nei mass-media o in generale nello spazio pubblico vi si fa continuamente riferimento.

Per quanto riguarda gli studenti, si può distinguere tra quelli che hanno un rapporto stretto con la storia che apprendono a scuola, e quelli che la tengono quanto più possibile a distanza.<sup>40</sup> In una società multiculturale, ad esempio, uno studente immigrato potrà apprezzare un inserimento del proprio itinerario familiare nella sto-

ria umana o preferire, al contrario, studiare una storia globale che non metta troppo in risalto le identità degli uni e degli altri.

Altro aspetto sul quale ci sembra vada ancora messo l'accento, è quello della carica emotiva che caratterizza ogni operazione di didattica della storia che verta su temi come la Shoah. Un'indagine in corso ci mostra, in effetti, come gli insegnanti reagiscano in modo molto diverso a questa carica emotiva che, d'altro canto, costituisce sempre una costante della trasmissione scolastica di questo argomento.<sup>41</sup> Si pone, ad esempio, la questione se sia veramente il caso di sconvolgere giovani scolari con quegli orrori: la voglia di dare un'immagine più positiva dell'umanità, e della vita in generale, incita così a non affrontare argomenti che sono peraltro fondamentali per comprendere il mondo per com'è realmente.

### Per un'evoluzione della storia scolastica: passare dalle risposte a settiche alle questioni socialmente vive

In Svizzera, la crisi degli anni 1990 relativa alla posizione delle élites economiche e delle autorità elvetiche di fronte al nazionalsocialismo, ha costituito una questione socialmente viva, classificabile in tutte e tre categorie che abbiamo menzionato.<sup>42</sup> In effetti, gli storici dibattono vivacemente per stabilire se le autorità siano veramente state all'altezza delle esigenze morali che la situazione richiedeva. Tra l'altro, la questione ha suscitato forti reazioni nella popolazione, in particolare perché molti di coloro che fanno parte della generazione che ha vissuto quegli avvenimenti, non hanno tollerato le accuse nei confronti delle autorità, pensando che fossero rivolte direttamente a loro. Infine, poiché questa questione si rivela ancora relativamente scottante, molti insegnanti sono dubbiosi sull'opportunità di affrontarla esplicitamente in classe.

Detto ciò, se la storia scolastica vuole realmente perseguire la finalità di formazione alla cittadinanza, che le sono spesso attribuite nei nostri contesti democratici, è importante che sia capace di affrontare le questioni socialmente vive, e di darsene gli strumenti. Un cantiere di ricerca e di sperimentazione deve dunque essere aperto, e questa ricerca ci ricondurrà ai nostri tre nodi cruciali, nella misura in cui la presa in considerazione di queste problematiche socialmente vive non ha senso e non è utile se non nel contesto di una storia di tutti, aperta alla pluralità delle identità e alla dimensione globale; ma anche nel contesto di una storia problematizzata, che rinnovi ed espliciti le sue domande sulle società del passato vicine e lontane.

# La storia mondiale nella scuola statunitense: nuove prospettive per l'Advanced Placement

62

Che cos'è il "College Board Advanced Placement Program" (AP)? Il College Board Advanced Placement Program (AP) è un'idea nata dal movimento di riforma del sistema educativo americano all'inizio degli anni '50 del Novecento.

Due studi paralleli effettuati dalla Ford Foundation evidenziano la necessità di una collaborazione tra le scuole superiori e l'università al fine di evitare la ripetizione dei programmi e di consentire agli studenti delle superiori realmente motivati di progredire rapidamente negli studi.

Sin dall'inizio i tre presupposti di base dell'*Advanced Placement Program* furono:

- Il sistema scolastico nelle scuole superiori nordamericane non soddisfa gli studenti capaci – le eccellenze – per via della sua struttura ripetitiva e per lo spreco di tempo che essa comporta.
- La scuola superiore è per gli adolescenti il luogo migliore per apprendere.
- I migliori insegnanti per gli adolescenti sono quelli della scuola secondaria.

Nel 1955-56 il College Board lanciò un progetto pilota di *Advanced Placement*, cioè di inserimento anticipato nell'università, col quale venivano inseriti in scuole superiori opportunamente selezionate cinque corsi (coi relativi

vi esami) di livello universitario, fra cui uno di storia europea e uno di storia statunitense. Questo progetto pilota ebbe successo, e il programma crebbe costantemente durante gli anni Sessanta e Settanta, per poi accelerare negli anni Ottanta e Novanta. Nel maggio 2007 si sono tenuti complessivamente 2, 5 milioni di esami AP, che coprono 37 diversi corsi di *college*. Nel 2007, 325. 111 studenti provenienti da 3. 263 scuole superiori hanno sostenuto l'esame AP sulla storia degli Stati Uniti; 93. 289 studenti provenienti da 4. 249 scuole superiori hanno sostenuto l'esame AP per la storia europea, mentre 99. 776 studenti di scuola superiore provenienti da 3. 263 scuole hanno sostenuto l'esame AP di storia mondiale, che è l'ultimo corso di storia a essere stato introdotto. In base al risultato di questi esami, gli studenti che li hanno superati hanno ricevuto crediti universitari e/o l'ammissione nella maggior parte delle università statunitensi e canadesi.

## Com'è stato sviluppato il nuovo programma AP di storia mondiale?

Un gruppo speciale di lavoro ha iniziato il lavoro preliminare il 1996 e il 1997, preparando le linee guida per il nuovo corso e il relativo esame. La commissione universitaria, in accordo con l'Educational Testing Service, ha incontrato gruppi di professori universitari e di scuole superiori, tutti esperti di storia mondiale, per iniziare il lavoro di realizzazione del corso e dell'esame AP di storia mondiale. Dopo molto dibattere e alcuni sondaggi sui programmi universitari, il gruppo di lavoro decise di organizzare un corso annuale con un taglio tematico, che avrebbe coperto il periodo dall'anno Mille d. C. al presente, preceduto da un corso di base della durata di cinque settimane dedicato agli eventi principali avvenuti prima del Mille. Successivamente un altro gruppo, fondato nel 1999, lavorò allo sviluppo di questo programma di storia mondiale e redasse un curriculum organizzato secondo i seguenti temi principali:

1. Forme e dimensioni dell'interazione tra le maggiori società: commercio, guerra, diplomazia e organizzazioni internazionali.
2. Rapporto tra cambiamento e continuità nei periodi di storia mondiale studiati durante il corso.
3. L'impatto della tecnologia e della demografia sugli esseri umani e sull'ambiente (crescita e declino della popolazione, malattie, manifattura, migrazioni, agricoltura e armamenti).
4. Sistemi sociali e strutture di genere (identificando le caratteristiche principali all'interno delle varie società e comparando le società fra loro per valutare i cambiamenti).
5. Sviluppo culturale e intellettuale e interazione all'interno delle società e fra varie società.

6. Cambiamenti delle funzioni e delle strutture degli Stati e negli atteggiamenti nei confronti degli Stati e di altre realtà politiche (cultura popolare), compreso l'emergere dello Stato-nazione (tipi di organizzazione politica).

Dopo il primo anno di insegnamento, in seguito ad un nuovo esame dei curricula di storia mondiale adottati da vari *college* e dopo aver consultato il College Board Academic Advisory Committee per la Storia e Scienze sociali, la commissione AP di storia mondiale ha modificato il programma, includendovi la storia più antica, per cui attualmente il corso inizia all'incirca con la trattazione della storia dall'8000 a. C. All'inizio di ogni epoca vengono forniti agli insegnanti suggerimenti sul tempo da dedicare ad ognuno di essi.

### Come è stato accolto il nuovo corso ed esame?

Alla fine degli anni Novanta, quando si iniziò a progettare il corso e l'esame AP di storia mondiale, ci si aspettava che nel primo anno 5.000 studenti frequentassero i corsi e sostenessero l'esame. In realtà, quando nel 2002 venne tenuto il primo esame, i candidati furono oltre 21.000: si trattò del maggior numero di candidati mai raggiunto in occasione dell'esame inaugurale di un corso di AP. Nel 2003 i candidati aumentarono ad oltre 34.000, e così via fino all'ultima edizione, nel 2007, sei anni dopo l'avvio del corso, quando i candidati sono stati 99.776. Gli insegnanti di scuole superiori e i docenti universitari hanno quasi sempre dato voti alti ai candidati. E gli insegnanti di scuola superiore dichiarano che insegnare in questi corsi è per loro una sfida molto stimolante. I professori universitari sono positivamente sorpresi dal risultato degli esami e ogni anno cresce il numero delle università che assegnano crediti o immatricolano gli studenti che hanno ottenuto buoni risultati.

Gli interventi per illustrare il programma AP di storia mondiale presso diverse associazioni (American Historical Association, National Council of Social Studies Teachers, International Society for History Didactics e World History Association) sono stati accolti con favore. Gli insegnanti di storia mondiale e i docenti universitari che hanno trascorso, negli ultimi sette anni, una settimana a giugno sia all'University of Nebraska sia alla Colorado State University per correggere le prove scritte d'esame, hanno lodato sia la qualità e il rigore del corso sia la qualità delle prove degli studenti.

### Come facciamo a sapere se un corso AP di storia mondiale equivale ad un corso di storia mondiale di un college universitario?

Ogni volta che si introduce un nuovo corso AP viene effettuata una ricerca per valutarne l'equivalenza con i

corsi e gli esami universitari. In questo caso nove *college* e università, a cui erano già iscritti numerosi studenti AP di altre materie, hanno accettato di organizzare delle mini-prove AP di storia mondiale per i loro studenti, a fine corso e della durata di 50 minuti. Le prove consistevano in una batteria di domande a risposta multipla e in un saggio scritto.

Ai professori venne chiesto di comunicare all'Educational Testing Service (ETS) il voto assegnato ad ogni studente per questo mini-esame AP e, inoltre, di comunicare il voto assegnato loro per il corso annuale. Quando furono corrette le prime prove d'esame AP degli studenti delle scuole superiori, nel giugno 2002, i consulenti AP corressero contemporaneamente anche le prove del mini-esame AP fatte dagli studenti universitari, mescolandoli in modo che non fosse possibile distinguerli a priori. Il risultato di questo speciale studio di equivalenza fu usato per aiutare il *Chief Reader* dell'esame AP di storia mondiale e lo staff ETS a stabilire le prime scale dei punteggi (da 1 a 5) e a confermare che il corso e l'esame AP fossero comparabili nel contenuto e nella difficoltà ai corsi di storia mondiale offerti dalle università.

I risultati confermarono che gli studenti dei corsi AP di storia mondiale che avevano ricevuto una votazione da 3 a 5 raggiungevano o superavano la media degli studenti che frequentavano corsi di storia mondiale in tutte le nove università.

Ogni 5-10 anni verrà ripetuto uno studio di ricerca sull'equivalenza, per verificare che il corso AP di storia mondiale e l'esame continuino ad essere simili, nei contenuti e per difficoltà, ai corsi universitari. Saranno inoltre effettuati controlli elettronici periodici approfonditi del curriculum di storia mondiale, per fornire al Development Committee dell'AP di storia mondiale informazioni sui cambiamenti dei contenuti del corso universitario.

### Come vengono preparate le domande dell'esame AP di storia mondiale?

L'esame finale, della durata di 3 ore 5 minuti, è articolato in quattro fasi. La prima fase consiste in una batteria di quesiti a risposta multipla. Le 70 domande, cui bisogna rispondere in un tempo massimo di 55 minuti, sono state selezionate a partire da un grande database di domande preparate dalla commissione e da esperti esterni, e sono state attentamente revisionate dalla commissione di sviluppo dell'AP di storia mondiale e poi sperimentate in corsi universitari. Trascorrono quasi tre anni dal momento in cui una domanda a risposta multipla viene formulata a quando compare in un esame. Gli argomenti e i livelli di difficoltà sono attentamente scelti e valutati per soddisfa-

re le esigenze scientifiche e statistiche. In linea di massima, le domande vengono formulate in modo da richiedere una comparazione a livello diacronico e globale. Domande che prevedono l'impiego di materiali iconografici – carte, grafici, opere d'arte, mappe e fotografie – giocano un ruolo importante nella valutazione. Tutti i test e i materiali degli esami AP di storia mondiale che si sono svolti dal 2002 al 2007 sono stati pubblicati; più avanti ve ne offriamo un saggio [cfr. p. 6].

La parte espositiva dell'esame è divisa in tre fasi, tutte obbligatorie: una domanda basata su documenti (DBQ), della durata di 50 minuti, preceduta da 10 minuti di lettura e pianificazione; un saggio sulle trasformazioni di lungo periodo, della durata di 40 minuti, e un saggio comparativo, anch'esso della durata di 40 minuti.

Per la commissione la domanda più impegnativa da preparare è la DBQ. In questa, infatti, la commissione non cerca di valutare le semplici conoscenze, bensì la capacità dello studente di pensare storicamente, cioè la sua capacità di formulare e argomentare una risposta utilizzando prove documentarie. La prova DBQ è ideata per testare la capacità tipica dello storico di usare le fonti come parte del suo lavoro di ricerca e di scrittura, ma al tempo stesso essa si differenzia dal lavoro vero e proprio dello storico sia per il breve tempo concesso, sia perché le fonti sono state preselezionate dagli esaminatori. Non è prevista un'unica modalità di approccio all'argomento: gli studenti possono affrontarlo in molteplici modi e ottenere comunque il massimo dei voti. Il DBQ è un esercizio di analisi e sintesi; viene richiesta l'elaborazione di un saggio che integri l'analisi dei documenti storici con la trattazione dell'argomento.

Gli insegnanti che formulano le domande DBQ individuano argomenti dei quali gli studenti conoscano il contesto storico generale, ma la maggior parte di questi documenti sono diversi da quelli presentati loro durante le lezioni. Ogni documento è correlato all'argomento; sono esclusi documenti irrilevanti o deliberatamente fuorvianti e gli studenti nelle loro risposte li devono usare tutti, o per lo meno tutti tranne uno. Per ottenere un punteggio pieno gli studenti devono poi esprimere una valutazione critica dei vari documenti e indicare altri che, a loro avviso, potrebbero aiutarli a rispondere in maniera più esaustiva.

Il DBQ è un esercizio di valutazione unico, creato dall'ETS, e viene usato da oltre 30 anni sia nell'esame AP di storia europea sia in quello di storia statunitense. Furono gli insegnanti di scuole superiori a insistere perché venisse introdotto nel programma AP, poiché sostenevano che solo se si fosse richiesto l'uso dei documenti nell'esame finale, gli insegnanti avrebbero preso sul

serio l'obbligo di usare fonti storiche originali come parte integrante dei propri corsi. Ognuno di questi DBQ richiede dai 2 ai 3 anni di revisione prima che sia pronto per essere incluso nell'esame.

Le domande AP di storia mondiale concernenti le trasformazioni di lungo periodo e il saggio comparativo sono simili alle domande d'esame formulate alla fine dei corsi universitari. Queste domande possono offrire un certo livello di scelta personale o possono avere un ambito globale, in modo da evidenziare i punti di forza e le conoscenze dello studente. Qui di seguito proponiamo le domande sulle trasformazioni di lungo periodo e di storia comparativa utilizzate negli esami del 2002 e 2003.

#### *Domande sulle trasformazioni di lungo periodo:*

Scegliete DUE delle aree geografiche di seguito elencate e analizzate come si sono modificati i rapporti fra queste e il commercio globale dal 1750 fino ad oggi. La descrizione delle aree e il loro grado di coinvolgimento nei flussi commerciali globali devono partire dal 1750:

America Latina  
Africa Sub-sahariana  
Asia orientale  
Medio Oriente  
Europa dell'Est  
Nord America  
Asia meridionale e Sud-est asiatico

Descrivete e analizzate l'impatto culturale, economico e politico dell'Islam su UNA delle seguenti regioni nel periodo tra il Mille d. C. e 1750. È necessario indicare sia gli elementi di continuità che i cambiamenti avvenuti.

Africa occidentale  
Asia meridionale  
Europa

#### *Domande Comparative:*

Analizzate e confrontate la diversa risposta di Cina e Giappone all'influenza occidentale nel XIX secolo.

Confrontate ed evidenziate le differenze del ruolo delle donne in DUE delle seguenti regioni, nel periodo compreso tra il 1750 e 1940.

Asia orientale  
Africa Sub-sahariana  
America Latina  
Europa occidentale



Al fine di assicurare la correttezza dell'esame, nessuna delle domande viene somministrata per prova durante i corsi. Inoltre, quando vengono preparate nuove domande, ai membri della commissione viene richiesto di indicare i punti principali di quella che dovrebbe essere la risposta esatta, in modo da fornire indicazioni per la Commissione nel lavoro di correzione e di assegnazione dei voti.

### Come vengono valutati i saggi dell'AP di storia mondiale?

Ogni studente che frequenta il corso e sostiene l'esame AP ha a disposizione 130 minuti per rispondere a queste domande. I criteri generali di valutazione delle domande basate su un documento (DBQ), di quelle sulle trasformazioni di lungo periodo e di quelle comparative sono accessibili da parte degli studenti e degli insegnanti sia in un libretto sia sul sito <http://apcentral.collegeboard.com>.

Dopo che l'esame è stato espletato e le prove scritte ritirate, gli esaminatori selezionano velocemente alcune centinaia di prove tra le più rappresentative e le spediscono tramite posta prioritaria ai tre *Question Leaders* (QLs), scelti dal *Chief Reader* di AP di storia mondiale, affinché impostino i criteri di valutazione. I QLs, una volta ricevute le prove, partendo da griglie di valutazione generali, preparano criteri di valutazione specifici per ciascuna domanda. I QLs arrivano sul luogo della valutazione quattro giorni prima dei *readers*, dove, con l'aiuto di piccoli gruppi di *readers* selezionati, procedono alla lettura veloce di alcune migliaia di prove per confermare o modificare ciò che hanno rilevato dai primi esempi. A questo punto i criteri definitivi di valutazione vengono discussi con i *Table Leaders* (TLs) per perfezionarli prima dell'arrivo di tutti i *readers*, cioè un gruppo composto da insegnanti di storia mondiale delle scuole superiori e docenti universitari.

Nel corso della prima riunione plenaria dei *readers* vengono esposti i criteri di valutazione specifici, in modo tale che essi possano procedere nella formulazione dei criteri standard comuni. Nei primi giorni i TLs trascorrono la maggior parte del tempo a leggere e rileggere il lavoro dei lettori riuniti in gruppi da 7-8 persone, per accertarsi che ogni *reader* abbia ben compreso i criteri di valutazione e che sia in grado di usarli correttamente.

I TLs, inoltre, si consultano frequentemente per assicurarsi che una determinata domanda venga valutata da ciascun gruppo con gli stessi criteri. Il lavoro dei lettori dell'AP di storia mondiale dura un'intera settimana.

Dopo la verbalizzazione dei punteggi conseguiti nel

2002, il *Chief Reader*, di concerto con lo staff ETS, esaminò i risultati conseguiti da ciascun candidato AP di storia mondiale, comparandoli con quelli degli studenti universitari durante i mini-esami, e assegnò un punteggio da 1 a 5 agli studenti che avevano sostenuto l'esame. A quanti avevano conseguito un punteggio pari o superiore a 3 furono assegnati crediti universitari o fu concessa l'iscrizione ai corsi di storia mondiale nelle università alle quali avevano presentato domanda di ammissione.

Questa procedura si ripete annualmente ad ogni svolgimento d'esame AP di storia mondiale. I criteri specifici di valutazione e gli esempi di saggi prodotti dagli studenti di ciascun livello nel periodo 2002-2007 sono disponibili sul sito web APCentral.

### Come sono stati supportati gli insegnanti dei corsi AP di storia mondiale alla loro prima esperienza?

Il numero e la varietà di risorse disponibili sia su supporto cartaceo che sul web per i nuovi e i vecchi insegnanti AP è in crescita continua. Sul sito dell'APCentral è possibile scaricare una grande quantità di materiale sulla storia mondiale, sia gratis che a pagamento.

1. *The AP® World History Course Description*. È la pubblicazione ufficiale del programma AP e contiene sia le sue linee guida sia gli ultimi aggiornamenti sul corso e sull'esame. È disponibile nella versione *on-line* stampabile gratuitamente e in quella a pagamento su supporto cartaceo. [http://apcentral.collegeboard.com/repository/ap03\\_cd\\_worldhistory\\_4332.pdf](http://apcentral.collegeboard.com/repository/ap03_cd_worldhistory_4332.pdf)
2. *AP Teacher's Guide in World History*. Questo testo, che è in vendita, contiene le linee guida e una serie di suggerimenti. Esso fu pubblicato nel 2000, prima dell'avvio del corso. Sul sito APCentral del corso sono disponibili gratuitamente estratti del testo. <http://apcentral.collegeboard.com/members/article/1,3046,151-165-0-26698,00.html>
3. *AP Best Practices in World History*. Pubblicato nel 2002 e curato dal World History Center della Northeastern University, questo testo fornisce agli insegnanti spunti di riflessione sulla "filosofia" che è alla base del corso, progetti di lezioni, vari esempi su come affrontare nel modo migliore temi e argomenti particolari, attività di interclasse. Il testo è in vendita ma alcuni estratti sono anche disponibili gratuitamente *on-line*. <http://apcentral.collegeboard.com/members/article/1,3046,151-165-0-4484,00.html#name3>
4. *Web Guide for AP World History*. È disponibile *on-line* gratis ed è stato realizzato da un team di insegnanti di scuola superiore e universitari con lo scopo di

aiutare gli insegnanti AP a valutare le risorse storiche reperibili in internet. <http://apcentral.collegeboard.com/members/article/1,3046,151-165-0-11296,00.html>

5. *AP World History Electronic Discussion Groups*. Questa risorsa *on-line*, disponibile sul sito APCentral, fornisce una varietà di materiali sulla storia mondiale richiesti dagli insegnanti, recensioni di libri di testo, saggi ecc. La *listserv* più utilizzata è quella gestita dagli insegnanti, nella quale oltre 1000 insegnanti di tutto il mondo si scambiano informazioni quotidianamente sul corso e sull'esame AP. I nuovi insegnanti AP la ritengono la risorsa più importante messa a disposizione dal College Board. <http://apcentral.collegeboard.com/article/0,3045,149-0-0-7173,00.html>
6. *Teaching Units for AP World History Teachers*. È una nuova risorsa nata in occasione di un corso estivo di Storia mondiale tenutosi presso la Northeastern University di Boston e sponsorizzato dal Colle Board. Le *Units* sono disponibili presso l'APCentral. <http://apcentral.collegeboard.com/members/article/1,3046,151-165-0-4484,00.html#name10>

Inoltre, vi è una grande profusione di materiale cartaceo, *on-line* e risorse "in presenza", di cui gli insegnanti AP di Storia mondiale possono usufruire. La più importante rivista di storia mondiale è «The World History Journal», pubblicata ogni tre mesi insieme ad una newsletter da the World History Association (WHA). I membri della WHA sono docenti di scuola superiore e universitari. <http://www.thewha.org/>

Importanti risorse *on-line*, oltre al sito web APCentral della Commissione Universitaria, sono H-World (una *listserv* dedicata a insegnanti e studenti di storia mondiale) e una nuova rivista di didattica della storia, «World History Connected», disponibile gratuitamente e pubblicata ogni tre anni. <http://worldhistoryconnected.press.uiuc.edu/>

### **Quanta importanza hanno il corso AP di storia mondiale e questa esperienza per coloro che insegnano fuori degli USA?**

I professori universitari e gli insegnanti membri della commissione AP sono consapevoli che il corso da loro ideato rispecchia sostanzialmente la storia mondiale che viene insegnata nelle università nordamericane; allo stesso tempo, grazie alle fonti *on-line*, alle conferenze, alla lettura dei saggi per l'AP, desiderano mettersi in contatto con storici di altre aree del globo e di confrontarsi con essi. Gli insegnanti AP di storia mondiale partecipano al gruppo di dibattito sulla *listserv* AP.

Il Development Committee dell'AP di storia mondiale, che ha preso parte alla recente conferenza internazionale della WHA tenutasi alla National Seoul University, nella Corea del Sud, ha incontrato insegnanti asiatici per discutere i modi per "rendere più globale" il nuovo corso AP di storia mondiale; inoltre, nel 2005, ha partecipato ad una conferenza internazionale sulla storia organizzata dall'Università di Lipsia. Dal 25 al 28 giugno 2008, durante la World History Association International Conference che si svolgerà presso il Queen Mary College di Londra, la commissione AP di storia mondiale terrà una serie di incontri per continuare il dialogo con gli insegnanti europei di storia mondiale.

# L'Europa censura gli storici. La ricerca storica fra guerre della memoria e diritto penale

Durante un incontro informale dei ministri della giustizia e degli interni dell'Unione Europea, tenutosi a Dresda dal 14 al 16 gennaio 2007, in occasione dell'inizio del semestre tedesco di presidenza dell'Unione, il ministro tedesco della giustizia, Brigitte Zypries,<sup>1</sup> annunciò l'intenzione di riprendere e portare a compimento un'iniziativa legislativa in corso da tempo,<sup>2</sup> che mirava a far adottare in tutti gli stati membri leggi che puniscano, oltre a tutte le manifestazioni di razzismo, anche la negazione dell'Olocausto, che è già considerata reato in vari Stati europei, fra cui Germania, Austria, Belgio e Francia.<sup>3</sup>

Questo annuncio sollevò subito molte reazioni negative. Fra queste quella del politologo inglese Timothy Garton Ash, il quale in un articolo apparso sul quotidiano «The Guardian» il 18 gennaio<sup>4</sup> scrisse che, pur muo-

vendo da buone intenzioni, questa proposta era «un grave errore», perché rappresentava «un'ulteriore limitazione della libertà di espressione, oggi già minacciata da più parti»; e quella dello storico tedesco Eberhard Jäckel, uno dei più autorevoli studiosi di Hitler e avversario di Ernst Nolte nel corso dell'*Historikerstreit*, il quale, durante un'intervista rilasciata il 1 febbraio a Deutschlandradio,<sup>5</sup> affermò che la negazione dell'Olocausto è «un'idiozia», che va combattuta piuttosto con l'informazione, che con le leggi, e che deve essere punita solo se diventa incitamento all'odio.

In particolare in Italia si ebbe un vasto dibattito pubblico,<sup>6</sup> perché il Ministro della Giustizia Clemente Mastella volle subito dare seguito alla proposta del suo omologo tedesco, annunciando che intendeva presentare al Consiglio dei Ministri del prossimo 27 gennaio – in coincidenza con la “Giornata della Memoria” – un disegno di legge per introdurre in Italia la punizione della negazione dell'Olocausto.<sup>7</sup> L'iniziativa di Mastella provocò un'immediata reazione fra gli storici italiani: più di 200 firmarono un appello, lanciato da Marcello Flores, Simon Levis Sullam ed Enzo Traverso,<sup>8</sup> nel quale si affermava fra l'altro che una legge del genere sarebbe stata pericolosa, inutile e controproducente, per più di un motivo: perché avrebbe offerto ai negazionisti «la possibilità di ergersi a difensori della libertà d'espressione»; perché quando uno Stato stabilisce una verità storica, questa verità rischia di essere delegittimata e viene minata «la fiducia nel libero confronto di posizioni e nella libera ricerca storiografica e intellettuale»; e perché già esistono in Italia leggi sufficienti a punire l'incitazione alla violenza e all'odio razziale e l'apologia di «reati ripugnanti e offensivi per l'umanità». L'appello si concludeva con l'affermazione che spetta non allo Stato ma alla società civile combattere il negazionismo «attraverso una costante battaglia culturale, etica e politica».

Di fronte a questa levata di scudi, il ministro Mastella modificò sostanzialmente il disegno di legge, elimi-

1. Cfr. [www.guardian.co.uk/first-right/story/0,,1991298,00.html](http://www.guardian.co.uk/first-right/story/0,,1991298,00.html) e [www.giustizia.it/ministro/com-stampa/xv\\_leg/15.01.07b.htm](http://www.giustizia.it/ministro/com-stampa/xv_leg/15.01.07b.htm)

2. Per seguirne l'iter, iniziato nel 2001, si veda [http://ec.europa.eu/prelex/detail\\_dossier\\_real.cfm?CL=it&DosId=169885](http://ec.europa.eu/prelex/detail_dossier_real.cfm?CL=it&DosId=169885)

3. Un quadro dettagliato della legislazione nei vari stati è presentato da Emanuela Fronza, *Profili penalistici del negazionismo*, in «Rivista italiana di diritto e procedura penale», 1999, pp. 1034-1074.

4. [www.guardian.co.uk/Columnists/Column/0,,1992756,00.html](http://www.guardian.co.uk/Columnists/Column/0,,1992756,00.html)

nists/Column/0,,1992756,00.html; questo articolo è stato ripubblicato con il titolo *La libertà primo bene* in «la Repubblica» del 23 gennaio 2007.

5. [www.dradio.de/dkultur/sendungen/kulturinterview/588968/](http://www.dradio.de/dkultur/sendungen/kulturinterview/588968/)

6. Si veda la rassegna stampa in [www.sissco.it/ariadne/loader.php/it/www/sissco/dossiers/negazionismo/rassegna\\_stampa/](http://www.sissco.it/ariadne/loader.php/it/www/sissco/dossiers/negazionismo/rassegna_stampa/)

7. Cfr. [www.giustizia.it/ministro/com-stampa/xv\\_leg/19.01.07.htm](http://www.giustizia.it/ministro/com-stampa/xv_leg/19.01.07.htm)

8. [www.sissco.it/ariadne/loader.php/it/www/sissco/dossiers/negazionismo/appello/](http://www.sissco.it/ariadne/loader.php/it/www/sissco/dossiers/negazionismo/appello/)

nando ogni riferimento al negazionismo e limitandosi a inasprire, sulla scia della legislazione precedente, le pene contro chi propaga idee sulla "superiorità razziale" e commette o incita a commettere atti discriminatori.<sup>9</sup>

Nonostante queste reazioni, l'iniziativa del ministro Zypries ha proseguito il suo cammino nelle istituzioni dell'Unione europea,<sup>10</sup> e si è concretizzata nella *Decisione quadro del Consiglio sulla lotta contro il razzismo e la xenofobia*, approvata dal Consiglio dell'Unione Europea nella seduta del 19-20 aprile 2007.<sup>11</sup> In questa decisione quadro si prevede che in tutti gli Stati membri dell'Unione Europea vengano puniti con una pena da 1 a 3 anni di reclusione i seguenti comportamenti:

- l'istigazione pubblica alla violenza o all'odio, anche mediante la diffusione e la distribuzione pubblica di scritti, immagini o altro materiale, nei confronti di un gruppo di persone, o di un suo membro, definito rispetto alla razza, al colore, alla religione, all'ascendenza o all'origine nazionale o etnica;
- l'apologia, la negazione o la minimizzazione grossolana dei: crimini di genocidio, dei crimini contro l'umanità e dei crimini di guerra, quali definiti agli articoli 6, 7 e 8 dello statuto della Corte penale internazionale, dirette contro un gruppo di persone o un membro di tale gruppo, definito rispetto alla razza, al colore, alla religione, all'ascendenza o all'origine nazionale o etnica, e crimini definiti dal Tribunale di Norimberga (articolo 6 dello statuto del Tribunale militare internazionale, accordo di Londra del 1945), dirette contro un gruppo di persone o un membro di tale gruppo, definito rispetto alla razza, al colore, alla religione, all'ascendenza o all'origine nazionale o etnica.<sup>12</sup>

Il dibattito in Consiglio non fu privo di contrasti, come si apprende dalle cronache giornalistiche. Si delineò intanto una contrapposizione fra alcuni Stati, come la Francia e la Germania, che miravano a misure rigide, ed altri, come Gran Bretagna, Svezia e Danimarca, che erano invece più sensibili alla tutela della libertà di espressione.<sup>13</sup> Il compromesso fu raggiunto con l'inserimento nella decisione quadro della seguente clausola, che può consentire a qualche Stato di restringere il campo di applicazione della legge:

Gli Stati membri possono decidere di rendere punibili soltanto i comportamenti atti a turbare la quiete pubblica o che sono minacciosi, vessatori o insultanti.<sup>14</sup>

Un altro problema fu sollevato da alcuni stati che si trovavano un tempo al di là della "cortina di ferro", fra cui Estonia e Polonia, i quali avevano chiesto la condanna dei crimini di tutti i regimi totalitari, compresi quelli comunisti. Anche in questo caso si raggiunse un compromesso nei termini seguenti:

La decisione quadro si limita ai reati commessi sulla base di razza, colore della pelle, religione, origine nazionale o etnica. Non contempla i reati commessi su altre basi, ad esempio da regimi totalitari. Il Consiglio deplora tuttavia tutti i reati di questo tipo.<sup>15</sup>

...

La dichiarazione di Berlino adottata il 25 marzo 2007 recita: «L'integrazione europea e l'insegnamento tratto da conflitti sanguinosi e da una storia di sofferenze». Su questa base la Commissione organizzerà una audizione pubblica a livello europeo sui crimini di genocidio, sui crimini contro l'umanità e sui crimini di guerra commessi da regimi totalitari nonché su chi ne fa l'apologia, li nega o li minimizza grossolanamente e rileva la necessità di un risarcimento adeguato per le ingiustizie subite e se del caso di presentare una proposta di decisione quadro su detti crimini.<sup>16</sup>

Molti sono gli aspetti preoccupanti di questa decisione quadro. Intanto il fatto che vi venga stabilita definitivamente la punibilità della negazione dell'Olocausto, che è questione molto controversa. Ma soprattutto che vi venga compresa una serie imprecisata di eventi storici i quali possono ricadere sotto la definizione di crimini di guerra o di crimini contro l'umanità, e in particolare di genocidio. E per di più non è chiaro quali sono le autorità che possono decidere a quali eventi storici vanno applicate queste fattispecie di reato. Delle due istituzioni citate nella dichiarazione quadro, infatti, una, la Corte penale internazionale, può giudicare solo crimini commessi dopo il 1 luglio 2002, quando è entrato in vigore il suo Statuto.<sup>17</sup> L'altra, il Tribunale di Norimberga, ha giudicato solo crimini commessi durante la Seconda guerra mondiale. Si

9. Cfr. [www.giustizia.it/ministro/com-stampa/xv\\_leg/25.01.07.htm](http://www.giustizia.it/ministro/com-stampa/xv_leg/25.01.07.htm)

10. Si vedano i documenti dell'audizione pubblica davanti al Parlamento europeo del 19 marzo 2007: [www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004\\_2009/orgnes/libe/libe\\_20070319\\_1500\\_hearing.htm#](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/orgnes/libe/libe_20070319_1500_hearing.htm#)

11. Consiglio dell'Unione Europea, *Comunicato stampa 2794a sessione del Consiglio, Affari generali e*

*relazioni esterne, Lussemburgo, 19-20 aprile 2007*, pp. 23 - 25 ([www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_Data/docs/pressData/it/jha/93929.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressData/it/jha/93929.pdf)).

12. *Ivi*, p. 23.

13. Cfr. Mariella Palazzolo, *Bertino: sanzioni comuni contro ogni negazionismo*, in «Il Riformista», 22 febbraio 2007; Pier Paolo Pittau, *Negazionismi e razzismo diventano reati in tutta la Ue*, in «Il Messag-

deve dunque supporre che in merito a eventi storici che non rientrano nella competenza di questi due tribunali si pronunceranno tribunali internazionali *ad hoc*, come quello sull'ex-Jugoslavia o quello sul Rwanda, istituiti dal Consiglio di Sicurezza dell'ONU rispettivamente nel 1993 e nel 1994, oppure tribunali nazionali, oppure organi legislativi. Oppure ancora questa "audizione pubblica a livello europeo" sui crimini commessi dai regimi totalitari, di cui si parla nella decisione quadro, i cui compiti non vengono definiti, ma che – si ha motivo di supporre – potrebbe portare alla redazione di un elenco di eventi storici che rientrano nelle fattispecie di reato suddette. Non è chiaro poi come si procederebbe in questa definizione di eventi criminosi: la sentenza di un tribunale nazionale diverrebbe automaticamente valida per tutti gli Stati membri dell'Unione Europea? e la prima sentenza pronunciata su un evento storico non potrebbe più essere messa in discussione da un altro tribunale, dello stesso Stato o di un altro, divenendo così una verità storica intangibile? oppure potrebbe essere rimessa in discussione, creando così una situazione caotica nel caso di verdetti contrastanti?

Va ancora notato, per quanto riguarda i comportamenti previsti, che se la definizione di "apologia" e di "negazione" è sufficientemente chiara, quella di "minimizzazione grossolana" è invece piuttosto vaga, e perciò fonte di incertezze e abusi. Questo timore è confermato dal confronto con altre leggi contro il negazionismo, come quella belga, che parla di «negazione, minimizzazione, giustificazione o approvazione», dove i termini minimizzazione e giustificazione vengono interpretati dai giuristi come la diminuzione della gravità di un evento o la sua giustificazione in un contesto più vasto, come reazione, ad esempio, a violenze o pericoli.<sup>18</sup>

Questa decisione quadro si muove nel solco tracciato in Francia con le cosiddette *lois mémorielles*. La pri-

gero», 20 aprile 2007, Enrico Brivio, *La Ue ha deciso: sono reati il razzismo e la xenofobia*, in «Il Sole 24 ore», 24 aprile 2007.

14. Consiglio dell'Unione Europea, *Comunicato stampa 2794a sessione...*, cit., p. 23.

15. *Ivi*, p. 24.

16. *Ivi*, p. 25.

17. Cfr. *Rome Statute of the International Criminal Court*, art. 11.

18. Cfr. Fronza, *Profili penalistici*

*del negazionismo*, cit., p. 1050.

19. *Loi n. 2001-434 du 21 mai 2001 tendant à la reconnaissance, par la France, de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité*, art. 1.

20. *Ivi*, art. 2.

21. *Loi n. 2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés*, art. 1.

22. *Ivi*.

ma di queste è la *Loi Gayssot*, del 13 luglio 1990, che, modificando la legge sulla stampa del 1881, punisce con un anno di prigione e una pesante ammenda (oggi di 45.000 euro) la negazione dei crimini contro l'umanità previsti dal già ricordato articolo 6 dello statuto del Tribunale militare internazionale del 1945; poi la legge del 29 gennaio 2001, con cui la Francia ha riconosciuto il genocidio degli Armeni nell'Impero ottomano durante la Prima guerra mondiale, senza peraltro prevedere sanzioni per chi lo neghi. Ancora nel 2001 venne approvata, il 21 maggio, la *Loi Taubira*, che definisce come crimine contro l'umanità la tratta dei neri sia nell'Oceano Atlantico che nell'Oceano Indiano, nonché la schiavitù praticata a partire dal XV secolo «nelle Americhe, nei Caraibi, nell'Oceano Indiano e in Europa contro le popolazioni africane, amerinde, malgascse e indiane». <sup>19</sup> Questa legge stabilisce poi che sia i programmi scolastici che la ricerca storica devo-

no accordare alla tratta e alla schiavitù «il posto che meritano». <sup>20</sup> Anche questa legge dunque non prevede nessuna sanzione. Lo stesso vale anche per la *Loi Mekachera*, del 23 febbraio 2005, sul colonialismo francese, nella quale si dichiara la riconoscenza della nazione «alle donne e agli uomini che hanno partecipato all'opera compiuta dalla Francia negli ex dipartimenti francesi d'Algeria, in Marocco, in Tunisia e in Indocina e nei territori che si trovavano in passato sotto la sovranità francese». <sup>21</sup> L'articolo 4 stabilisce, come la *Loi Taubira*, che la ricerca universitaria deve accordare «il posto che merita» alla storia della presenza francese oltremare, soprattutto in Africa del nord, ma poi compie un deciso salto di qualità, giacché prescrive che i programmi scolastici ne devono riconoscere il «ruolo positivo». <sup>22</sup> Fu proprio quest'ultimo comma che scatenò la protesta degli storici francesi, una protesta che finì per coinvolgere anche le tre *lois mémorielles* precedenti. Una prima petizione, *Colonisation: non à l'enseignement d'une histoire officielle*, pubblicata su «Le Monde» del 25 marzo 2005, di cui erano primi firmatari gli storici Claude Liauzu, Gilbert Meynier, Gérard Noiriel, Frédéric Régent, Trinh Van Thao e Lucette Valensi, reclamò l'abrogazione dell'articolo 4 della *Loi Mekachera*, affermando che esso imponeva l'insegnamento di una storia ufficiale, violando così il principio della neutralità della scuola e del rispetto della libertà di pensiero, e che sottolineare il solo ruolo positivo del colonialismo significava negarne i crimini e imporre così una menzogna di Stato.

“ **sottolineare il solo ruolo positivo del colonialismo significava negarne i crimini e imporre così una menzogna di Stato** ”

Questa petizione raccolse 1.001 firme (raggiunte le quali i promotori chiusero simbolicamente la sottoscrizione), e sollevò un vasto dibattito. A renderlo ancora più acceso fu un episodio che mostrò quanto il complesso di queste leggi sia gravido di pericoli. Infatti, nel settembre del 2005, il Collectif des Antillais, Guyanais, Réunionnais, un'associazione che riunisce francesi d'oltre mare, denunciò lo storico francese Olivier Pétré-Grenouilleau, autore di un importante libro sulla tratta degli schiavi africani,<sup>23</sup> per "contestazione di crimine contro l'umanità". Il motivo era un'intervista pubblicata il 12 giugno 2005 al «Journal du Dimanche», nel corso della quale Pétré-Grenouilleau aveva affermato che la tratta non poteva essere considerata un caso di genocidio e aveva criticato la *Loi Taubira* perché essa, definendo la tratta quale crimine contro l'umanità, suggeriva un paragone improprio con l'Olocausto. Inoltre il presidente del Collectif, Patrick Karam, annunciò che si sarebbe rivolto alle autorità competenti perché Pétré-Grenouilleau venisse sospeso dalla sua cattedra universitaria. Con questa denuncia si stabiliva di fatto un collegamento fra la *Loi Taubira* e la *Loi Gayssot*.

La reazione del mondo accademico a questa denuncia fu molto forte, e si concretizzò nell'appello *Liberté pour l'histoire!*,<sup>24</sup> pubblicato su «Libération» il 13 dicembre 2005 e di cui i primi firmatari erano fra i più illustri storici francesi: Jean-Pierre Azéma, Elisabeth Badinter, Jean-Jacques Becker, Françoise Chandernagor, Alain Decaux, Marc Ferro, Jacques Julliard, Jean Leclant, Pierre Milza, Pierre Nora, Mona Ozouf, Jean-Claude Perrot, Antoine Prost, René Rémond, Maurice Vaisse, Jean-Pierre Verant, Paul Veyne, Pierre Vidal-Naquet e Michel Winock. Questo appello andava ben al di là della petizione *Colonisation*, poiché reclamava l'abrogazione di tutte le *lois mémorielles*, aff'ermò che «in uno stato libero, né il parlamento né l'autorità giudiziaria hanno il compito di definire una verità storica». L'appello assumeva il carattere di un vero e proprio manifesto, con affermazioni di grande rilievo ideale che mettevano in discussione il rapporto di subordinazione della ricerca storica alla politica, che queste leggi tendono a stabilire:

La storia non è una religione. Lo storico non accetta alcun dogma, non rispetta alcun divieto, non conosce tabù. ... La storia non è la morale. Il ruolo dello storico non è quello di esaltare o condannare, ma di spiegare. La storia non è serva dell'attualità. Lo storico non applica agli eventi del passato gli schemi ideologici o la sensibilità di oggi. La storia non è la memoria: ... ne tiene conto, ma non si riduce ad essa. La storia non è un oggetto giuridico. In uno Stato libero, né il Parlamento né l'autorità giudiziaria hanno il compito di definire la libertà storica. La politica della Stato, anche se è animata dalle migliori intenzioni, non è la politica della storia.

Anche questo appello riscosse molti consensi: al 10 gennaio 2006 i firmatari erano già 444, e ai primi si erano aggiunti fra gli altri Elie Barnavi, Saul Friedländer, Jacques Le Goff ed Emmanuel Leroy Ladurie.

Non mancarono posizioni critiche rispetto a questo coinvolgimento di tutte le *lois mémorielles* in un unico rifiuto. Pochi giorni dopo la pubblicazione di questo appello, infatti, il Comité de Vigilance face aux Usages publics de l'Histoire, nel ribadire la sua richiesta di abrogazione dell'art. 4 della *Loi Mekachera* nell'appello *Nous n'appliquerons pas la loi du 23 février*, lanciato da Claude Liauzu, Gilbert Meynier e Sylvie Thénault,<sup>25</sup> criticava al tempo stesso i firmatari dell'appello *Liberté pour l'histoire!*:

La riflessione critica sul passato non appartiene solo agli storici... La conoscenza scientifica della storia e la valutazione politica del passato sono entrambe necessarie in un società democratica, ma non debbono essere confuse. Non è compito dello storico dirigere la memoria collettiva. Tuttavia, se la politica nazionale ha il diritto di pronunciarsi per evitare derive negazioniste o per dar conto della presa di coscienza, certo tardiva, dei crimini della schiavitù o del colonialismo... essa non ha il diritto di pronunciarsi sulla ricerca e sull'insegnamento della storia.<sup>26</sup>

23. Olivier Pétré-Grenouilleau, *Les traites négrières. Essai d'histoire globale*, Editions Gallimard, Paris 2004 (tra d. it. *La tratta degli schiavi. Saggio di storia globale*, il Mulino, Bologna 2006). Questo volume è stato insignito nel 2005 del Prix du Sénat du livre d'histoire.

24. Dossier sulle *lois mémorielles*, sugli appelli e sui relativi dibattiti si trovano nei siti web [www.histoire.presse.fr/html/liberteHistoire.jsp](http://www.histoire.presse.fr/html/liberteHistoire.jsp) e [brique49; si vedano anche: René Rémond, \*Quand l'État se mêle de l'histoire\*, Stock, Paris 2006; Tzvetan Todorov, \*Lo spirito dell'Illuminismo\*, Garzanti, Milano 2007, pp. 71 - 73 \(ed. or. \*L'Esprit des Lumières\*, Editions Robert Laffont, Paris 2006\); e il dossier \*L'État et ses mémoires\*, in «Regards sur l'actualité», n. 325, La documentation française, novembre 2006.](http://www.ldh-toulon.net/spip.php?ru-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

25. Pubblicato in «L'Humanité» del 21 dicembre 2005.

26. Michel Giraud, Gérard Noirel,

Nicolas Offenstadt, Michèle Riot-Sarcey, *Vigilance sur les usages publics de l'histoire!*, in «L'Humanité» del 21 dicembre 2005.

27. Béatrice Gurrey, Jean-Baptiste de Montvalon, *Colonisation: Chirac évite un débat au Parlement*, in «Le Monde» del 27 gennaio 2006.

28. Il resoconto della seduta è consultabile in [www.assemblee-nationale.fr/12/cr/2006-2007/20070012.asp](http://www.assemblee-nationale.fr/12/cr/2006-2007/20070012.asp)

29. <http://www.communautesme.net/Appel-de-juistes-contre->

[les-lois-memorielles\\_a854.html?PHPSESSID=149a1101828e4b9b3544827b9440f846](http://les-lois-memorielles_a854.html?PHPSESSID=149a1101828e4b9b3544827b9440f846)

30. Guenter Lewy, *The Armenian Massacres in Ottoman Turkey: A Disputed Genocide*, The University of Utah Press, 2005 (tra d. it. *Il massacro degli Armeni. Un genocidio controverso*, Einaudi, Torino, 2006).

31. Jean-Pierre Langellier e Jean-Pierre Peroncel-Hugoz, *Un entretien avec Bernard Lewis*, in «Le Monde», 16 novembre 1993.

Queste argomentazioni miravano a salvaguardare la *Loi Gayssot* e la *Loi Taubira*, considerata quest'ultima come un atto morale di riconoscimento di colpa da parte di uno Stato, ma di fatto non contestavano il principio di fondo espresso dall'appello *Liberté pour l'histoire!*, cioè la libertà della ricerca storica rispetto al potere politico. La diffidenza stava nella valutazione dell'effetto di queste leggi su questa libertà.

Questa mobilitazione del mondo accademico francese ha avuto un qualche successo: il secondo comma dell'articolo 4 della *Loi Mekachera*, quello relativo all'insegnamento scolastico, è stato infatti abrogato su iniziativa del Presidente della Repubblica Jacques Chirac a fine gennaio 2006, dopo che il Conseil constitutionnel aveva dichiarato che una disposizione di tal genere non può ricadere nell'ambito della legge.<sup>27</sup> Un altro successo è il fatto che il 4 febbraio il Collectif des Antillais, Guyanais, Réunionnais, di fronte alle proteste che lo avevano investito, ha ritirato la denuncia a carico di Pétré-Grenouilleau. Ma le altre *lois mémorielles* non solo sono rimaste in vigore, ma addirittura già nell'aprile 2006 un deputato socialista, Didier Migaud, ha presentato all'Assemblée nationale la proposta di una nuova legge sul genocidio armeno, che ha ripreso quella del 2001 inserendovi una sanzione penale nella stessa misura della *Loi Gayssot*. Ciò conferma quella tendenza alla penalizzazione, che informa anche la decisione quadro europea.

Questa legge è stata approvata in prima lettura già il 12 ottobre 2006,<sup>28</sup> provocando una ripresa del dibattito sulle *lois mémorielles* e allargando il fronte del rifiuto a un folto gruppo di giuristi francesi, che il 26 novembre del 2006 hanno lanciato un appello per l'abrogazione di tutte le *lois mémorielles* in quanto anticostituzionali.<sup>29</sup>

Vale la pena di accennare qui brevemente al dibattito sul genocidio degli Armeni del 1915-1916, questione che ha anche, o piuttosto soprattutto, un aspetto politico, e che è un esempio molto significativo dei rischi che possono correre gli storici a causa dell'azione di associazioni che rappresentano interessi collettivi che fanno in vario modo riferimento a eventi del passato. Il problema, anche in questo caso, non riguarda la realtà di un evento storico, ma la sua definizione. Secondo la maggior parte degli storici, l'eccidio di centinaia di mi-

gliaia di Armeni fu un vero e proprio genocidio, secondo la definizione datane dalla *Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide* adottata dall'ONU nel 1948, nel senso che questo eccidio fu la conseguenza di un piano organizzato dal governo ottomano per sterminare gli Armeni. Alcuni storici però, come Bernard Lewis e Guenter Lewy<sup>30</sup> sostengono che non ci sono prove certe di una premeditazione e pianificazione governativa e che l'ecatombe degli Armeni fu il risultato di una deportazione di massa da zone strate-

gicamente critiche avvenuta in condizioni terribili per l'incapacità organizzativa del governo, per la grave carestia che colpiva la regione, e per le violenze "dal basso" commesse fra gli altri da Curdi e Circassi a danno dei deportati. Bernard Lewis, in seguito ad un'intervista rilasciata in proposito al quotidiano «Le Monde» nel novembre 1993,<sup>31</sup> venne denunciato da due associazioni, il *Forum des associations arméniennes de France* e la *Ligue internationale contre le racisme et l'antisémitisme*, e condannato dal Tribunal de grande instance di Parigi nel giugno 1995. Molto significative le motivazioni della sentenza. Il tribunale infatti, pur dichiarando che non rientrava nelle sue competenze decidere se si era trattato o no di genocidio, e pur riconoscendo che «uno storico ha, per principio,??? di espor-

re i fatti secondo il proprio punto di vista», affermò tuttavia che Lewis aveva commesso un «errore» affermando in quell'intervista che la definizione di genocidio rappresentava la «versione armena» della vicenda, e che il tal modo aveva arrecato un danno agli interessati. Per non commettere questo errore, secondo il tribunale, Lewis avrebbe dovuto esporre anche gli argomenti contrari alla sua tesi. Pretesa che sembra francamente eccessiva. In quella circostanza la condanna fu simbolica: 1 franco di risarcimento ai ricorrenti. Ma va ricordato che si trattò di una condanna inflitta sulla base dell'articolo 1382 del Codice civile che riguarda il risarcimento dei danni, perché allora non esisteva una legge apposita sul genocidio armeno: se la nuova legge verrà approvata in via definitiva, le conseguenze in casi simili saranno ben diverse.

Tutto ciò mostra quali rischi per la libertà di ricerca e di insegnamento degli storici (ma anche di insegnanti e

“ **Secondo la maggior parte degli storici, l'eccidio di centinaia di migliaia di Armeni fu un vero e proprio genocidio, secondo la definizione datane dalla *Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide* adottata dall'ONU nel 1948** ”

giornalisti) comporti l'introduzione di una legislazione di questo genere, che, partendo dalla giusta e necessaria lotta al razzismo, è arrivata a toccare, attraverso uno scivolamento concettuale, questioni che hanno a che fare solo con la ricerca storica. La negazione dell'Olocausto viene punita, infatti, in quanto ritenuta di per sé espressione di antisemitismo, il che significa che rappresenta un caso particolare di una più generale fattispecie di reato, il razzismo. Ma da questo caso si è passati alla punizione dell'interpretazione di altri eventi storici, come se queste interpretazioni dichiarate non corrette rientrassero nella fattispecie del reato di razzismo, o se dovessero senz'altro ledere l'onorabilità o la sensibilità di qualche *lobby* o associazione, che considera uno di questi eventi come parte della propria identità. Le *lois mémorielles* mostrano che non c'è limite temporale a queste rivendicazioni. Ad esempio, nel maggio 2007 una decina di deputati ha presentato all'Assemblée nationale francese una proposta di legge mirante al riconoscimento del genocidio della Vandea durante la Rivoluzione francese,<sup>32</sup> e di recente un filosofo inglese, Anthony Grayling, ha sostenuto che i bombardamenti compiuti dagli Alleati sulla città tedesche e giapponesi durante la Seconda guerra mondiale furono un crimine contro l'umanità.<sup>33</sup> Tutte tesi discutibili, e da discutere, come qualsiasi altra, liberamente, senza costrizioni di sorta da parte di qualche *lobby* o del potere politico. Questi ultimi, naturalmente, possono decidere quale uso pubblico della storia convenga ai loro programmi, e organizzare le loro commemorazioni o prendere iniziative simili di comunicazione, ma non debbono in alcun modo interferire con il lavoro degli storici, i quali devono poter essere liberi di approvarli o di criticarli.

Le *lois mémorielles* francesi e la decisione quadro europea sono il segno di due tendenze che si stanno diffondendo, e che si sostengono a vicenda: da un lato le rivendicazioni di *lobby* o associazioni (in Francia i francesi di origine armena, i neri e i *pieg noirs*), che vogliono imporre il loro controllo su quella parte di storia che considerano rilevante per la formazione della propria identità, scatenando così delle vere e proprie "guerre della memoria"; e dall'altra la tendenza di molti Stati a essere ossessiona-

ti dall'affermazione della "virtù", come ha affermato Pierre Nora in un recente discorso all'Académie française, citando appunto la *Loi Gayssot* e la *Loi Taubira*.<sup>34</sup>

Questa decisione quadro europea ha suscitato reazioni negative a livello internazionale fra gli storici. In particolare l'Assemblea generale del Comité International des Sciences Historiques (CISH) /International Committee of Historical Sciences (ICHS), riunita a Pechino il 17 settembre 2007, ha approvato una mozione nella quale ha espresso la sua forte preoccupazione di fronte a questa possibile intrusione della legge nel campo della ricerca storica ed ha invitato tutte le organizzazioni affiliate a discuterne attentamente al loro interno. La questione, inoltre, sarà oggetto di un'apposita sessione in occasione del prossimo congresso internazionale di scienze storiche, che si terrà ad Amsterdam nel 2010.<sup>35</sup> Pochi giorni prima anche l'American Historical Association aveva emesso un comunicato a proposito di questa decisione quadro, nel quale affermava che la ricerca scientifica può essere giudicata soltanto dai colleghi di chi la compie. Quindi, nel caso di uno storico che distorca le prove, le misure che possono essere prese nei suoi confronti, a giudizio dei colleghi esperti nel settore, dovrebbero essere solo l'esclusione da incarichi accademici e, nei casi estremi, dalle pubblicazioni. «Se qualsiasi altra organizzazione, – continua il comunicato – e in particolare un'organizzazione che ha la capacità di avviare procedimenti penali e di imporre delle pene, cerca di influenzare il percorso della ricerca storica, il risultato sarà inevitabilmente l'intimidazione degli studiosi e la distorsione dei risultati delle loro ricerche».<sup>36</sup>

Al momento in cui chiudo questo articolo (inizi di novembre 2007) la decisione quadro non è ancora diventata esecutiva: il prossimo passaggio procedurale dovrebbe essere un dibattito al Parlamento europeo, a cui dovrebbe seguire l'approvazione definitiva da parte del Consiglio. Non c'è infatti alcun segno di ripensamento, giacché la relazione parlamentare di maggioranza sostiene pienamente la decisione quadro: le critiche degli storici non sono state neanche prese in considerazione. Si profila dunque in Europa l'inizio di una fase molto difficile del sempre delicato rapporto fra storici e politici.

32. Cfr. [www.assemblee-nationale.fr/12/propositions/pion3754.asp](http://www.assemblee-nationale.fr/12/propositions/pion3754.asp)

33. Anthony Grayling, *Among the Dead Cities: Was the Allied Bombing of Civilians in WWII a Necessity or a Crime?*, Bloomsbury publishing, London 2006.

34. Cfr. [www.academie-francaise.fr/immortels/discours\\_SPA/nora\\_2006.html](http://www.academie-francaise.fr/immortels/discours_SPA/nora_2006.html)

35. Cfr. [www.cish.org](http://www.cish.org)

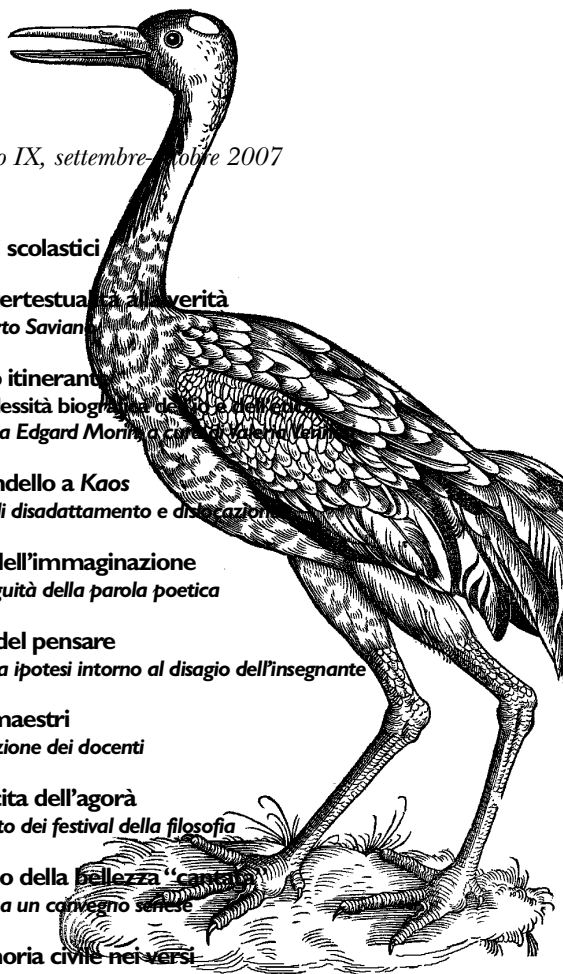
36. Cfr. [www.historiaus.org/Perspectives/issues/2007/0711/0711int3.cfm](http://www.historiaus.org/Perspectives/issues/2007/0711/0711int3.cfm).



# Chichibio

## 44

Numero *44* anno IX, settembre-ottobre 2007



*Carla Sclarandis*

**Obblighi scolastici**

*Romano Luperini*

**Dalla intertestualità alla verità**  
*Per Roberto Saviano*

*Giovanna Taviani*

**Pensiero itinerante**  
**La complessità biografica di un poeta**  
*Intervista a Edgard Morin* *di Franco Solinas*

*Martino Negri*

**Da Pirandello a Kaos**  
*Un caso di disadattamento e di disaffezione*

*Stefano Zampieri*

**Stanze dell'immaginazione**  
*Sull'ambiguità della parola poetica*

*Aldo Meschiarì*

**I luoghi del pensare**  
*Una prima ipotesi intorno al disagio dell'insegnante*

*Franco Milanese*

**Cattivi maestri**  
*La valutazione dei docenti*

*Pietro Cataldi*

**La rivincita dell'agorà**  
*A proposito dei festival della filosofia*

*Paola Gibertini*

**L'inganno della bellezza "carnale"**  
*Vecchioni a un carnevegno senese*

*Domenico Izzo*

**La memoria civile nei versi**  
*Cronaca e poesia*

*Clara Castagna*  
*e Rosanna Rota*

**Il mondo creato dalle parole**  
*Selinunte e dintorni*

*Lorenzo Casaburi*

**«L'arte dello scrivere si insegna come ogni altr'arte»**  
*La funzione civile della didattica della scrittura*

*Stefano Borgarelli*

**Un albero per aula**  
*L'esperienza keniota di un giovane economista italiano*

**Studenti nel paese dei balocchi**  
*Un libro di Paolo Mazzocchi*

## Chichibio

rivista bimestrale diretta da  
Romano Luperini, Franco Marchese,  
Carla Sclarandis, Cinzia Spingola

G. B. PALUMBO EDITORE S.P.A.  
via B. Ricasoli 59, 90139 Palermo  
tel. 091334961 091588850 fax 0916111848  
www.palumboeditore.it  
e-mail: chichibio@palumboeditore.it

### ABBONAMENTO ANNUO

(cinque numeri, non esce luglio/agosto)  
Italia Euro 15,00 / Estero Euro 30,00

PREZZO DI UN SINGOLO FASCICOLO Euro 4,00  
Annate e fascicoli arretrati costano il doppio

CCP 16271900 intestato a  
G. B. Palumbo & C. Editore S.p.A.  
Periodici - Palermo



*Questo Dossier è stato pensato nella convinzione, condivisa con la direzione di questa rivista, dell'importanza storica del Neolitico e delle opportunità didattiche che esso offre. La chiave migliore per sollecitare una riflessione in questo senso ci è parsa quella di chiedere a specialisti del settore di elaborare delle sintesi aggiornate, pensate per i destinatari di questa rivista. Non sono state chieste tuttavia delle "sintesi che semplificano", quanto piuttosto dei testi che cercassero di comunicare con linguaggio piano il livello più avanzato delle ricerche, senza cadere nello specialismo ma senza esitare ad affrontare i metodi utilizzati, i problemi aperti e le più ampie implicazioni dei propri oggetti di studio. Ci auguriamo, naturalmente, che l'operazione sia riuscita.*



## Il Neolitico a scuola

- 1 Il Neolitico nei manuali scolastici di storia
- 2 Archeologia sperimentale e didattica della Preistoria

## Visioni d'insieme

- 3 I siti degli del Neolitico
- 4 Il Neolitico una prospettiva globale
- 5 Il Neolitico una prospettiva a ricana
- 6 Il Neolitico in Italia

## Aspetti biologici della trasformazione neolitica

- 7 Come ricostruire la transizione neolitica attraverso l'analisi di biomolecole antiche
- 8 Le malattie umane all'alba del Neolitico  
Come gli scheletri neolitici testimoniano l'esistenza di nuove malattie
- 9 Il significato nutrizionale della transizione neolitica nell'evoluzione umana

## Vita quotidiana e cultura materiale

- 10 La macinatura dei cereali. Aspetti tecnici e sociali
- 11 La prima ceramica
- 12 La tessitura nel Neolitico
- 13 I ciamani e cavalli volanti. Lezioni sull'arte rupestre

*Piccola bibliografia ragionata*

---

**“L**

1. È da sottolineare che, tra l'altro, anche nella Preistoria siamo di fronte ad "eventi" importanti e affascinanti. Si vedano al proposito le considerazioni di Antonio Brusa, *Le didattiche difficili* (in corso di stampa).

2. Cfr. C. Grazioli, *Le rilevanze storiografiche e la programmazione del curriculum*, in *Insegnare storia*, a cura di Paolo Bernardi, UTET Università, Torino 2006,

pp. 58-76. Rinvio anche alle lucide considerazioni di M. Liverani, in parte relative anche al Neolitico: *Il vicino oriente antico*, in *La storia di tutti Nuovi orizzonti e buone pratiche nell'insegnamento della storia*, Atti del Convegno /Modena 5-10 settembre 2005), in corso di stampa [lo si può leggere in <http://www.comune.modena.it/lastoriaditutti/relazioni.html>].



## I Neolitici nei manuali scolastici di storia

### Introduzione

**I manuali analizzati** - I testi analizzati per questo contributo sono i seguenti: *Storia d'Europa*, a cura di F. Delouche, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1992 (il capitolo sul Neolitico è di B. Bender); E. Baffi, E. Beni, *Il nuovo racconto della Storia*, 1, Arnoldo Mondadori Scuola, Milano 2003; AA. VV., con la collaborazione di R. Bordone, *Noi e la storia*, SEI, Torino 1996; A. Brancati, *Fare storia*, 1, La Nuova Italia, Firenze 1995; A. Caramanica, E. Bartolomeo, *I passi dell'uomo I Dalla Preistoria alla metà del IV secolo*, Loffredo editore, Napoli 1997; C. Monaco, G. Mazzoni, *Giorni anni secoli Storia*, Zanichelli, Bologna 1984; L., L. e M. Montanari, *Storia e civiltà dell'uomo*, I, Calderini, Bologna 1997; G. Poma, *Le civiltà antiche Dalla preistoria alla storia Storia di acque e di deserti*, Archimede edizioni, Milano 1997; E. B. Stumpo, M. T. Tonelli, *Il libro di storia Dalla preistoria all'impero carolingio*, Le Monnier, Firenze 1993; S. Zavoli, *La storia e il suo racconto*, 1, Bompiani per la scuola, Milano 2003.

78

#### 1 • Neolitico. Storia di un termine equivoco

La conferma dell'esistenza di una Preistoria dell'uomo, fino allora ipotizzata su basi speculative (si pensi alle pagine di Vico o Rousseau, per esempio), ebbe luogo nel corso dell'Ottocento dal concorso delle ricerche naturalistiche ed antiquarie. Una delle prime esigenze fu allora cercare di stabilire una griglia di cronologia relativa su base archeologica, e il criterio per definire tale griglia fu l'individuazione di materiali che presentavano tempi di comparsa differenti. Dapprima, nel 1836, lo studioso danese C. J. Thomsen individuò la successione delle età della Pietra, del Bronzo e del Ferro (il cosiddetto "sistema delle tre età"); alcuni decenni dopo, nel 1865, sir John Lubbock introdusse, all'interno dell'età della Pietra, la distinzione tra Paleolitico ("età della Pietra antica") e Neolitico ("età della Pietra nuova"), basandosi sull'apparizione di un nuovo metodo di lavorare la pietra, la levigazione. Oggi sappiamo, a partire almeno dalla

formulata da V. G. Childe nel 1925, che la distinzione tra Paleolitico e Neolitico è molto più profonda. Il Neolitico, o meglio, il processo di neolitizzazione, segna infatti la maggiore trasformazione nella storia delle società umane: è allora che si afferma un nuovo sistema di acquisizione alimentare, basato sulla domesticazione di piante e animali. Si tratta di un processo graduale (il termine "rivoluzione" non è da intendere in senso temporale, almeno per i centri formativi) che si realizza autonomamente in diverse regioni del mondo nei primi millenni dell'Olocene, ovvero a partire da circa diecimila anni fa: esso è accompagnato da un nuovo rapporto con il territorio e prelude a nuovi assetti sociali e all'introduzione di nuove tecniche, come la ceramica, la tessitura o la levigazione (marginalmente già nota in precedenza). Gli strumenti in pietra levigata hanno dunque perso l'originaria funzione di "fossili guida", pur permettendo ancora una generica attribuzione al Neolitico, e la dizione "età della Pietra nuova" ha ormai una valenza puramente convenzionale.

## Un blocco cronologico e culturale omogeneo

*grosso modo*

*d'emblée*

fig. 1 Scoperte fin dall' ottocento le palafitte insieme ai dolmen entrarono subito nell'immaginario collettivo relativo al Neolitico. Qui un dipinto del 1867 di Auguste Schœnlinck *Village lacustre de l'âge de la pierre* (Musée National Suisse).

79



*un blocco cronologico*

■ 1. *David e il Neandertal. Gli stereotipi colti sulla preistoria. Evoluzione, preistoria dell'uomo e società contemporanea*

■ 2.

■ 3. *Storia D'Europa*

*blocco culturale*

*un*

## Proprietà privata, famiglia monogamica e affrancamento dalla natura

80 fig. 2 una delle celebri illustrazioni approntate da Théophile Gautier per l'opera divulgativa *L'homme primitif* di Louis Figuier (1870) subito tradotta in Italia. Queste contribuirono non poco a costruire l'immaginario collettivo della Preistoria (ivi inclusa l'idea di famiglia nel Neolitico).



*Saggio sull'origine dell'ineguaglianza*



→

→

→

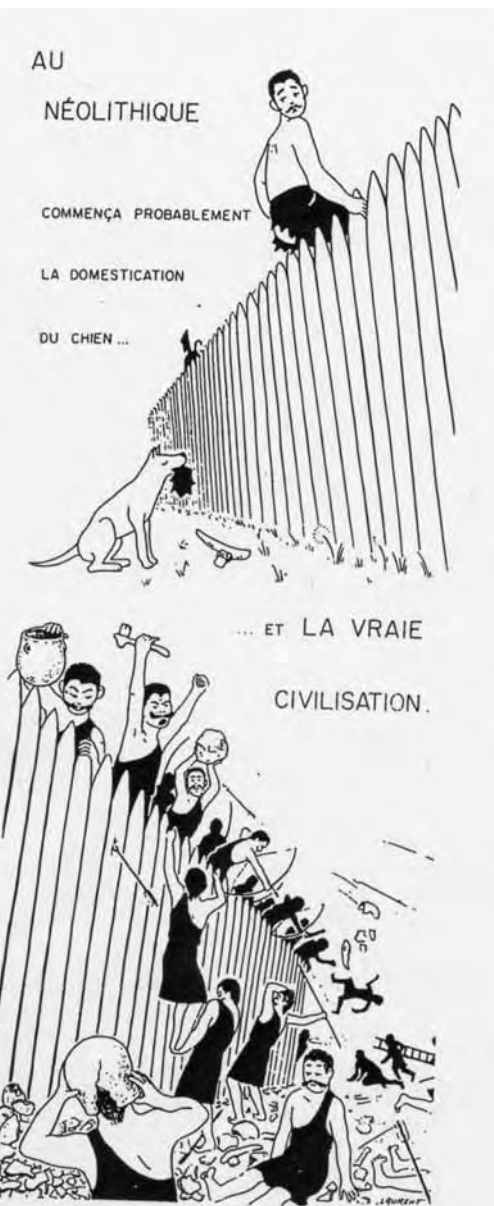
*infra*

81

- 4.
- 5. *Le civiltà antiche*
- 6. *Naturalismo e storicismo nell'etnologia*
- 7. *Giorni*
- 8. *Essai sur la matière première de l'imaginaire anthropologique. Analyse d'un cas*
- 9. *La femme des origines. Images de la femme dans la préhistoire occidentale*
- 10. *Fare storia*
- 11. *Il libro di storia*

# il Neolitico a scuola

1



ig. 3 na vignetta di P. Laurent ironizza sul progresso segnato dall'affermazione del Neolitico P. Laurent *Heureuse Préhistoire* éditions anlac P rigue 1965 .

**Anche il Neolitico è storia, possibilmente comparata**

## 2 • La fine del Neolitico

La fine del Neolitico si suole designare su base tecnologica e corrisponde all'introduzione della metallurgia. Come sempre, tuttavia, non si tratta di una frattura netta ma di un processo diluito sull'arco di svariati secoli e la cui cronologia è assai varia a seconda delle aree considerate (le prime tecniche di fusione del rame sono documentate in Mesopotamia ed Anatolia nel VI millennio a. C.). In effetti, la prima produzione metallurgica è un fenomeno essenzialmente tecnico che non introdu-

ce sostanziali novità negli assetti socio-economici delle comunità neolitiche; la cesura dunque è spesso definita in maniera convenzionale, come accade per tutte le periodizzazioni. Del resto per lungo tempo la produzione litica continua a coesistere, all'interno di specifici ambiti funzionali, al fianco di una produzione metallurgica che all'inizio riguarda in prevalenza strumenti che rivestivano anche una importante funzione simbolica ed erano indice di *status* sociale.

■ 12. *Storia d'Europa*

■ 13.

*Anthropos* *Enciclopedia*

■ 14.

*La pré-histoire dans les manuels scolaires, ou notre mythe des origines*

■ 15.

*L'economia dell'età della pietra. Scarsità e abbondanza nelle società primitive, Stone age economics,*

■ 16. *mo*

*I passi dell'uomo*

■ 17.

*La storia*

■ 18. *mo*

*I passi dell'uomo*

■ 19.

*Giorni*

ricerca sperimentale  
e didattica della preistoria



84



ig. 1

**Per approfondire** • Per un approfondimento su contenuti e metodi dell'archeologia preistorica, cfr. A. Cazzella, *Manuale di Archeologia*, Laterza, Bari 1989; C. Renfrew, P. Bahn, *Archeologia Teorie, Metodi e Pratica*, Zanichelli, Bologna 2006<sup>2</sup>. Per una disamina dei contributi più recenti sulla didattica della storia, cfr. *Insegnare storia*, a cura di P. Bernardi, UTET, Novara 2006. Sull'archeologia sperimentale, si pu consultare il ricco volume curato da P. Bellintani e L. Moser, *Archeologie sperimentali Metodologie ed esperienze fra verifica, riproduzione e simulazione*, Atti del Convegno (Comano Terme-Fiavè, 13-15 sett. 2001), Provincia Autonoma di Trento, Trento 2003; A. Cazzella, *Una breve rassegna delle recenti tendenze della ricerca etnoarcheologica e dell'Archeologia Sperimentale in Italia alla luce di alcune pubblicazioni*, «Rivista di Scienze Preistoriche» LV, Firenze 2005, pagg. 501-506; L. Longo, *Archeologia Sperimentale, esperimenti in archeologia, divulgazione osservazioni su significato e ruolo dell'Archeologia Sperimentale*, «Rivista di Scienze Preistoriche» LIII, Firenze 2003, pagg. 549-568.

■ **1.** *Le questioni dell'insegnare storia* *Insegnare storia*

■ **2.**

■ **3.**

■ **4.** *Nota del curatore* *Insegnare storia*

■ **5.** *Fare Capire. Osservazioni didattiche sull'archeologia sperimentale* *Proceedings*

■ **6.**



ig. 2 3

86

■ 7. *Un'indagine fra gli studenti dell'Università di Bologna sulla fruizione del patrimonio archeologico Culture figurative e materiali fra Emilia e Marche. Studi in memoria di Mario Zuffà,*

■ 8. *Comunicare e interpretare la preistoria nei musei Evoluzione, preistoria dell'uomo e società contemporanea,*

■ 9.

■ 10.

## 1 • Neolitico: un gioco

*Neolitico* è un gioco da tavolo ideato nel 1996 da M. Cecalupo ed E. Chiarantoni (Edizioni La Meridiana, Molfetta, Bari) quando l'insegnamento della Preistoria faceva parte del programma delle scuole medie; esso è tuttavia facilmente adattabile alle scuole elementari. Ispirato da *I giochi di simulazione nella scuola* (a cura di A. Cecchini et al., Zanichelli, Bologna 1987) il gioco consente di simulare alcune dinamiche complesse: la "rivoluzione" agricola e la "rivoluzione" urbana.

Il terreno di gioco è rappresentato da nove grandi regioni che suddividono un vastissimo territorio che comprende l'Europa, il Vicino Oriente e l'Africa settentrionale. I giocatori divisi in tribù sono regolati da una "struttura sociale". Ogni gruppo avrà il capo, il portavoce, gli esploratori. Lo sciamano è la figura più importante, perché a lui si affida il compito di conservare la memoria storica del gruppo. All'inizio del gioco si consegna a ciascuna tribù

la "tabella tecnologie", che raccoglie le innovazioni che hanno permesso la rivoluzione neolitica. Scopo del gioco è fondare una città. A fine gioco il master-docente chiamerà a raccolta tutte le tribù. È il *debriefing*, la struttura più importante del gioco (si veda al proposito P. Marcato et al., *Gioco e dopogioco*, Edizioni La Meridiana, Molfetta (Ba) 1996). Si osserverà, così, che durante il Neolitico è nata l'agricoltura e come questa abbia avuto diverse origini, in luoghi diversi, e non nello stesso tempo.

Che i contadini convivevano con i pastori-allevatori e con i cacciatori-raccoglitori. Che i diversi modelli economici e le società instaurarono fra loro rapporti di subordinazione o di scambio. Si scoprirà che gli effetti delle dinamiche legate all'ambiente sulla società dell'uomo non sono sempre uguali, ma dipendono dal tipo di economia, dalle tecnologie che si utilizzano, dalla densità della popolazione.



ig. 4

## Per saperne di pi

### Alcuni parchi archeologici sulla Preistoria:

- Archeoparc di Val Senales (<http://www.suedtirol-it.com/senales/archeoparc.htm>).
- Parco Archeologico-Naturalistico del Monte Cetona (<http://www.ctnet.it/museo/cetona/parco>).
- Museo delle Palafitte del Lago di Ledro (<http://www.mtsn.tn.it/rete/palafitte.asp>).
- Parco archeologico e Museo all'aperto della Terramara di Montale (MO) ([www.parcomontale.it](http://www.parcomontale.it)).
- Parco Nazionale delle Incisioni Rupestri di Naquane, Capo di Ponte, Valcamonica, Cervano (BS) (<http://www.rupestre.net>).
- Parco Archeologico del Livelet, Treviso (<http://livelet.provincia.treviso.it>).

### Alcuni musei con laboratori didattici sulla Preistoria:

- Museo Archeologico del Finale, Finale Ligure (SV) (<http://www.museoarcheofinale.it/>).
- Civico Museo Storico Archeologico, Savona (<http://www.museoarcheosavona.it>).
- Museo Civico di Rovereto, Rovereto (TN) (<http://www.museocivico.rovereto.tn.it/>).
- Museo Nazionale Preistorico Etnografico "L. Pigorini", Roma (<http://www.pigorini.arti.beniculturali.it/>).

### Alcune associazioni e cooperative che si occupano di didattica della Preistoria:

- ARCHEA (<http://www.archea.info>).
- ARCHEO DIDATTICA (<http://www.archeodidattica.it>).
- ARIES (<http://www.archeologiadidattica.it/Aries>).
- CIAS (<http://www.archeologia-sperimentale.it>).
- DIDARCHEO (<http://didarceo.interfree.it>).
- PALEOFESTIVAL (<http://www.paleofestival.it>).
- I SUONI DELLA PREISTORIA (<http://www.soundcenter.it/Preistoria.htm>).
- LABORATORIO DI ARCHEOLOGIA SPERIMENTALE (<http://www.archeologiasperimentale.it/index.htm>).
- MEDIARES ([http://www.mediare.to.it/pagine/didattica/did\\_home.html](http://www.mediare.to.it/pagine/didattica/did_home.html)).
- ARCHEONAUTI (<http://www.archeonauti.it/centrovisite.htm>).
- CAST TORINO (<http://www.cast.torino.it>).
- CENTRO DI ARCHEOLOGIA SPERIMENTALE ([http://www.comune.villarbasse.to.it/s\\_territorio/arch\\_sperimentale.htm](http://www.comune.villarbasse.to.it/s_territorio/arch_sperimentale.htm)).
- ARCHEOSANNIO (<http://www.laboratoriarcheologici.it/>).
- PALEOWORKING (<http://www.medarch.org/paleoworking/new/curriculum.htm>).

Si segnala infine l'uscita di una rivista interamente dedicata all'archeologia sperimentale e alle esperienze di didattica della Preistoria: «Archeoworks», edita dalla Soprintendenza per i Beni Archeologici della Provincia Autonoma di Trento (per ricevere la rivista e per contatti con la redazione: [archeoworks@yahoo.it](mailto:archeoworks@yahoo.it)).



Noi i li del Neoliti o



*Il presente contributo è stato già pubblicato in*  
*, a cura di G. Muscio e A. Pes-*  
*sina, Museo Friulano di Scienze Naturali, Udine .*



## I Neoliti o una prospettiva globale

**a definizione di Neolitico**

*omo sapiens*

90

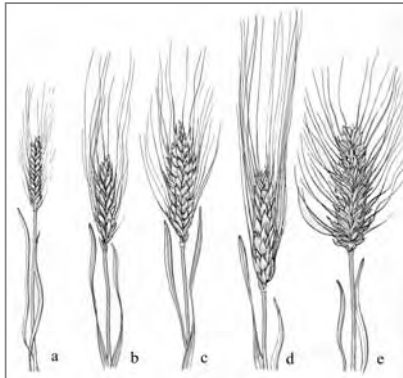
Fig. 1 Il primo passaggio verso la domesticazione delle piante fu nel vicino Oriente quello di una raccolta intensa e selettiva di alcune specie di graminacee selvatiche come il grano e l'orzo. La raccolta avveniva tramite falcetti di diversa tipologia da *La hache de pierre* a cura di P. Petrequin e C. Lecomte, France Paris 1995.





ig. 2 La domesticazione degli animali è un fenomeno realizzatosi autonomamente in diverse parti del mondo da . Petrucci A. Riedel in *ettemila a i fa il primo pa e m ie ti e culture delle societ eolitiche* a cura di A. Pessina e . uscio Comune di dine dizioni del useo riulano di Storia Naturale dine 1998 .

**I sistemi agricoli ad alta resa e ad ampia diffusione**



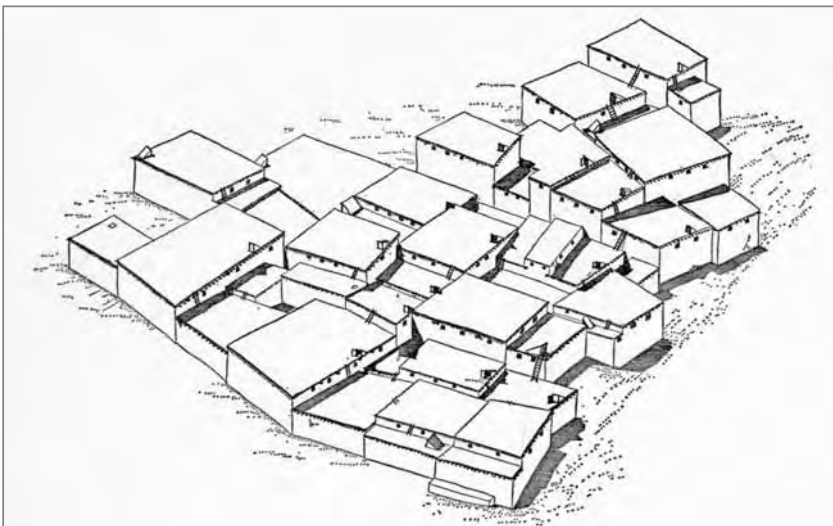
ig. 3 Le prime specie di frumento coltivate il farro piccolo o *riticum mo coccum* a il farro grande o *riticum dicoccum* b e il *riticum timophe ii* c hanno tutte la loro area di origine nel icino riente. Le spighe dei grani moderni possono essere anche pi piccole ma presentano chicchi pi grandi e pi fitti sono ui disegnate uelle del grano duro o *riticum durum* d derivato dal *dicoccum* e il grano tenero o *riticum aesti um* e frutto di un incrocio da . R. arlan *Le pia te e gli a imali che utro o l'uomo* in *Le Scienze* ed. it. di Scientific American a. vol. III n. 104 1977 .



fig. 4 ventilazione del frumento in un villaggio dell'Afghanistan. La raccolta tradizionale del grano implica i seguenti passaggi: 1 mietitura ovvero taglio della spiga per mezzo di falchetti 2 trebbiatura ovvero battitura delle spighe per staccare le spighette che nel farro coltivato a differenza di quello selvatico restano intatte 3 ventilazione rivolta a eliminare la pula e separare i chicchi 4 battitura con mortaio e pestello 5 ulteriore ventilazione per liberare il chicco dalle glume foto Roland e Sabrina Richaud Rapho e Illustrazione di Armando Curcio editore 1979

92

fig. 5 ricostruzione schematica del livello I di Catalhöyük, uno dei più antichi villaggi neolitici. Si nota la caratteristica pianta agglutinante con case realizzate in mattoni crudi e con tetti piatti dai quali si accedeva alle abitazioni da sopra. (Van der Leeuw, Catalhöyük, Thames and Hudson London 1967).



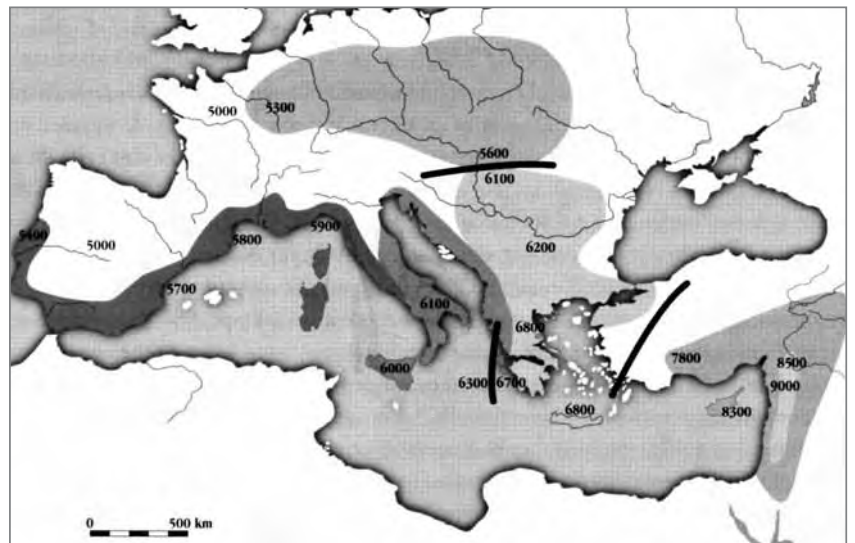
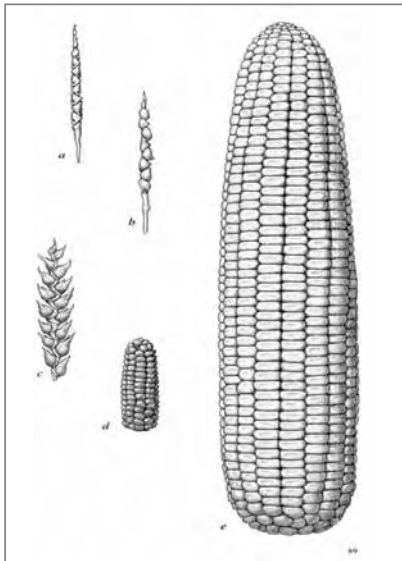


fig. 6 La prima diffusione del Neolitico nel Mediterraneo. Sono evidenziati i diversi ambiti culturali e le linee che hanno rappresentato una frontiera nella diffusione da ...



94 **fig. 7** Per via sperimentale è stato possibile dimostrare l'origine del mais e da una graminacea selvatica chiamata teosinte a b d rappresentano i passaggi intermedi della mutazione artificiale . Come la pannocchia di mais la spiga di teosinte è composta da una fila di cariossidi racchiuse in un guscio duro che si disperdono uando la spiga giunge a maturazione. Prodotto di numerose selezioni realizzate dall'uomo il mais non potrebbe sopravvivere in condizioni naturali da . . earle *L'origi e del mais* in *Le Scienze* ed. it. di Scientific American a. II vol. I n. 139 1980

## **li orticoltori delle foreste tropicali**

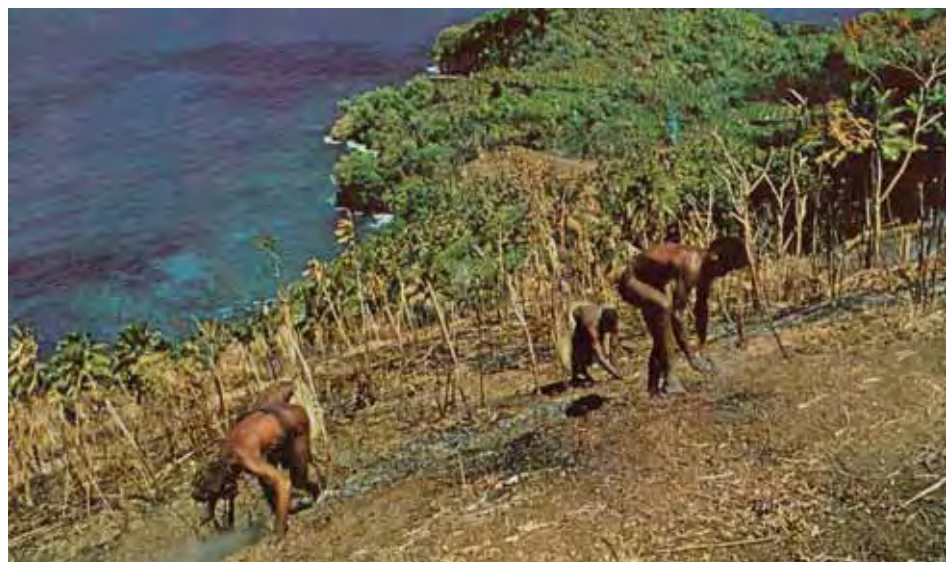


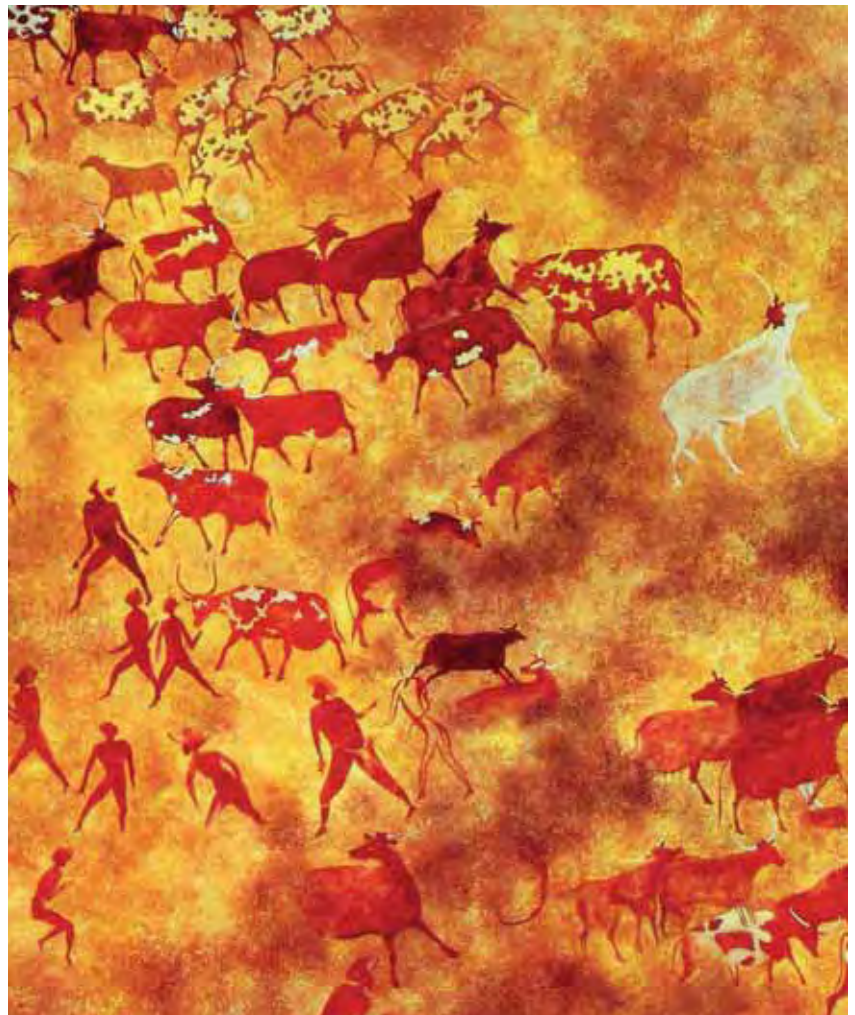
Fig. 8 Esempio contemporaneo del sistema del taglia e brucia : sull'isola di Pentecoste nell'oceano Pacifico gli aborigeni preparano un nuovo campo per coltivarvi l'igname. Dopo avere eliminato gli alberi piú grandi abbattuti con l'ascia sradicati o fatti morire tramite scortecciamento si procede all'incendio degli alberi piú giovani e del sottobosco le cui ceneri contribuiranno a fertilizzare il suolo da . N. Leonard *primi agricoltori* Armando Curcio editore 1979

## I sistemi agricoli non intensivi

**li ambienti estremi il Neolitico africano  
e la domicultura australiana**



ig. 9 na pittura rupestre del assili  
Algeria illustra il rilievo che l'allevamento  
ebbe nel Neolitico africano.



## onclusioni

*Guns, Germs, and Steel*

*Armi, acciaio e malattie*

*timi tredicimila anni*

*Breve storia del mondo negli ul-*



## I Neoliti o una prospettiva ariana

**Introduzione**



100

fig. 1 - Vista sulla antica valle fluviale del Adart  
Acacus - Sahara Libico .

### Il clima e l'uomo tra Pleistocene finale eolocene

Tutte le immagini provengono dall'Archivio della  
Commissione Archeologica Italo Libica nell'Acacus e  
nella Sahara Centrale diretta dal S. di Lernia  
Università di Roma La Sapienza di cui l'autore  
fa parte. [www.acacus.it](http://www.acacus.it) [stefanobiagetti.alice.it](http://stefanobiagetti.alice.it).

*grosso modo*

**e origini delle specie**

*Capra aegragus*  
*Ovis orientalis*



101

fig. 2 Insedimento di uareg del adrat  
Acacus Libia .

*migenius*

*Bos pri-*

**'antico locene nel ahara e le premesse  
del Neolitico**

*edeyen*

*hammada*

*erg*

■ 1.



ig. 3



ig. 4

fig. 3 La grotta di An Afuda adriart Acacus Libia .

fig. 4 Il riparo pluristratificato di An Afuda in corso di scavo adriart Acacus Libia .

fig. 5 Archeologi italiani al lavoro tra i resti di un sito archeologico pastorale localizzato in corrispondenza dei sedimenti scuri che costituiscono le tracce degli antichi laghi.

*mesolitiche*

*Ammotragus lervia*

*mesolitiche*

## li esordi e l'affermazione del Neolitico nel Sahara

ig. 5





ig. 6

fig. 6 asi neolitici restaurati rinvenuti in un sito all'aperto presso la zona di urzu Sahara libico .

## 1 • Il pastoralismo africano tra passato e futuro

Nel testo si adotta il termine "pastoralismo", adattato dall'inglese *pastoralism*, ritenuto da chi scrive più efficace della traduzione italiana "pastorizia". Con quest'ultima definizione si indica, di solito, un'attività economica praticata da alcuni membri del corpo sociale; con "pastoralismo" si vuole far riferimento ad un sistema ideologico, sociale, economico nel quale tutti gli individui della comunità sono attivamente inseriti.

I pastori africani, dalla Preistoria ai giorni nostri, dipendono prevalentemente dai prodotti dei loro animali domestici, adottando strategie di mobilità adeguate per soddisfare i bisogni del bestiame. Il pastoralismo africano è uno strumento efficace per minimizzare i rischi di un ambiente instabile del tipo di savana o di steppa. Nei periodi di siccità i sistemi africani attuali sono in grado di resistere anche a considerevoli perdite di bestiame. Nei momenti favorevoli gli animali si riproducono più velocemente e il bestiame si reintegra. Di norma, gli animali non vengono uccisi per il consumo della loro carne, ma allevati per i prodotti secondari: il consumo del latte o del sangue di una mucca, ad esempio, permette di ottenere

proteine senza nuocere all'animale. La carne viene consumata ma solo in occasione di particolari cerimonie, o nel caso di decesso naturale dell'animale. Naturalmente gli esemplari femmine sono tenuti in maggiore considerazione per le loro capacità riproduttive e per la produzione di latte. Un'altra caratteristica del pastoralismo africano è la sua costante integrazione con cereali selvatici: il materiale preistorico da macina è abbondante nel deserto e testimonia la pratica della raccolta e della macinatura, che perdura anche oggi. Alcune società pastorali conoscono l'agricoltura in Africa e vi ricorrono in caso di bisogno. Il lavoro della terra è comunque compito generalmente disprezzato e considerato degradante dalle comunità di pastori. Anche quando la coltivazione degli orti è pratica stabile all'interno del gruppo, è di solito considerata una necessità della quale fare a meno appena possibile. Nonostante lo straordinario successo che sistemi pastorali africani hanno dimostrato nel corso dei millenni, adattandosi e rigenerandosi, formando anche la base di società complesse, i tempi attuali sembrano loro sfavorevoli. I decisi incoraggiamenti alla sedentarizzazione

(prerogativa richiesta dai governi centrali per il beneficio di servizi sanitari, scolastici e altro), i confini nazionali che ostacolano gli spostamenti stagionali e la generale tendenza all'urbanizzazione che attira nelle città soprattutto i giovani costituiscono ostacoli allo sviluppo del pastoralismo. Inoltre, le politiche delle organizzazioni internazionali raramente prevedono modelli di sostegno alle pratiche pastorali, privilegiando la diffusione della coltivazione dei campi anche laddove – la Preistoria e la storia insegnano – non è mai stata praticata. Trasformare il nomade-pastore in cittadino-agricoltore è l'obiettivo di programmi che vedono nell'agricoltura l'unica soluzione ai problemi che affliggono le società dell'Africa. Tuttavia il quadro climatico globale, caratterizzato dall'aumento della variabilità temporale delle piogge, dall'incremento del numero degli eventi catastrofici, e dall'innalzamento del livello del mare, rischia di costituire un ulteriore ostacolo alla volontà di applicazione di tali politiche. Cresce l'estensione delle aree aride e semiaride, aprendo potenzialmente al pastoralismo nuovi spazi dove altre forme economiche diventano sempre meno praticabili.



*cattle cult*

104 fig. 7 I due capi . Particolare della parete dipinta del riparo di an Amil adrat Acacus datata al Neolitico medio.

**a crisi e la trasformazione del sistema pastorale**





fig. 8 I tuareg e i loro cammelli adoperano anche oggi il cammello per lunghi spostamenti.

### Per saperne di pi

La maggior parte dei risultati delle attuali ricerche in Africa sono pubblicati in lingua straniera su riviste internazionali dedicate, come «The African Archaeological Review», «Journal of African Archaeology», «Afrique: Archéologie et Arts», e riviste a carattere regionale o nazionale come «South African Archaeological Bulletin», «Azania», «West African Journal of Archaeology», «Sahara», «Archéologie du Nil Moyen, Sudan & Nubia». Per aspetti anche "politici" della disciplina è possibile consultare i volumi degli *Atti del Congresso Panafricano di Preistoria* che si tengono periodicamente nelle capitali africane. L'accessibilità a tali opere non è sempre agevole: la diffusione dei periodici elettronici disponibili in rete è in forte crescita e consente la consultazione on-line delle maggiori riviste (ad esempio: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com); [www.elsevier.com](http://www.elsevier.com)) da postazioni (es.: biblioteche universitarie) che le abbiano acquistate. Per quanto riguarda l'Acacus, area di straordinaria ricchezza

archeologica, si segnala il sito [www.acacus.it](http://www.acacus.it). Segue un breve elenco di opere recenti che affrontano i molteplici aspetti dell'archeologia africana, all'interno dei quali è possibile reperire informazioni bibliografiche dettagliate.

G. Connah, *Forgotten Africa: An Introduction to its Archaeology*, Routledge, Londra 2004.

G. Connah, *African Civilizations: An Archaeological Perspective*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.

D. W. Phillipson, *African Archaeology*, Cambridge University Press, Cambridge 2005.

A. B. Stahl (ed.), *African Archaeology: A Critical Introduction*, Blackwell Publishing, Oxford 2005.

J. O. Vogel (ed.), *Encyclopedia of Precolonial Africa: Archaeology, History, Languages, Cultures and Environments*, Altamira press, Walnut Creek 1997.



fig. 2 I più antichi siti del Neolitico italiano nel Sud est peninsulare.





ig. 3



ig. 4

108



ig. 5



ig. 6

*arcaiche* *evolute*

*oinè*

*Cultura di Diana*

*Primo Neolitico*

*Fiorano* *Gaban* *Fa-*  
*gnigola-Sammardenchia* *h* *Isolino*

*ca uadrata* *asi a Boc-*

*Chassey Lagozza*



ig. 7

## e strutture di abitato

### *Modo di Produzione Domestico*

#### *domus agrios*

#### *focus*

ig. 3 Ceramiche impresse del Neolitico antico peninsulare da La efensola oggi.

ig. 4 Ceramiche dipinte e acrome ig. 5 del Neolitico medio e recente meridionale da Passo di Corvo oggi.

ig. 6 Ceramiche del Neolitico antico e medio ig. 7 settentrionale dal Riparo aban e da La ela rento.

ig. 8 odello ricostruttivo di un'unit abitativa a Passo di Corvo oggi Neolitico medio .

109

*di di capanna*

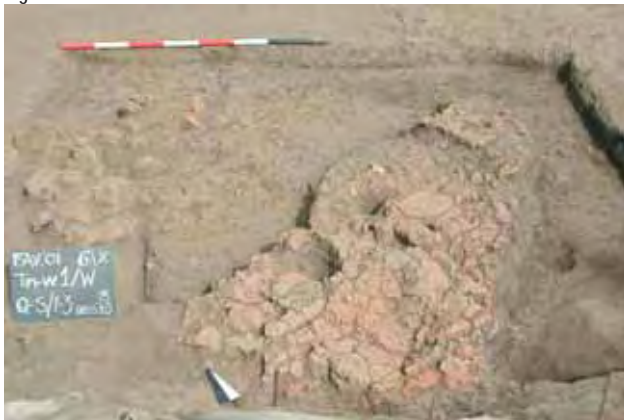
*fon-*



ig. 8

Strutture di combustione: ig. 9a forno a volta di terra di avella Cosenza Neolitico antico e ig. 9b ipotesi ricostruttiva ig. 10a fosse con ciottoli e carboni di rotta San Michele di Saracena Cosenza Neolitico antico e ig. 10b ricostruzione sperimentale.

ig. 9a

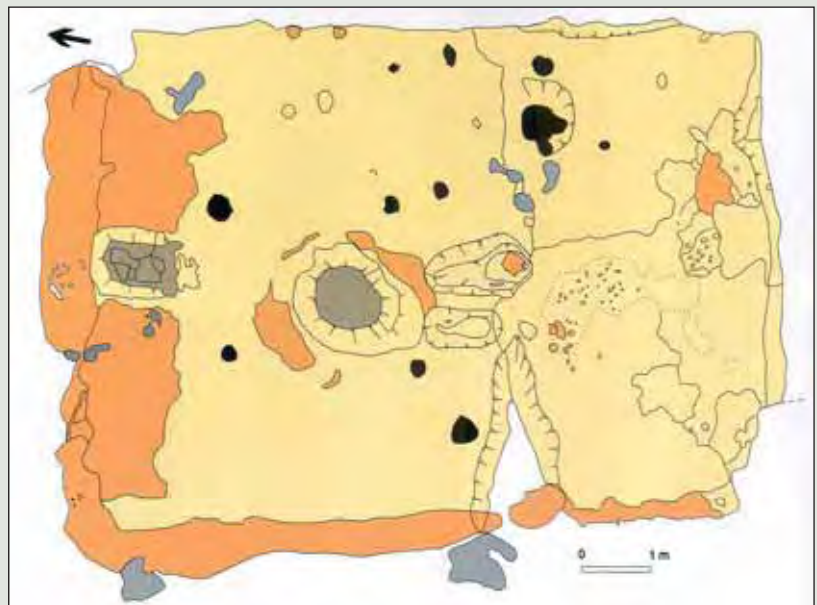


ig. 9b



## 1 • Le capanne di Lugo di Romagna

La capanna di Lugo (fig. 1.1) è stata distrutta da un violento incendio e poi ricoperta da 14 m di coltre alluvionale, che ha preservato le strutture e gli arredi ad un livello di chiarezza eccezionale nelle nostre regioni e che ricorda i siti meglio conservati dell'Europa sud-orientale. La planimetria della capanna di Lugo è regolarmente rettangolare, l'orientamento è NNW-SSE e le dimensioni massime sono di 10x7 m; le pareti sono composte da una trama a graticcio di canne, fissate a travetti verticali e rivestite da ampie quantità di intonaco. La copertura, probabilmente a doppio spiovente, era fondata su una doppia fila di pali assiali; possibili soppalchi laterali sono indiziati dal rinvenimento di cortine di assi lignee carbonizzate lungo i lati lunghi. Lo spazio interno era suddiviso in due ambienti e occupato da un focolare centrale, mentre un forno con copertura a volta era collocato a ridosso della parete settentrionale. Diversi vasi integri sono stati rinvenuti sul pavimento della capanna, in particolare nel vano sud, dove anche la presenza di macine,



ig. 1.1 Planimetria della capanna con forno e focolare interni di Lugo di Romagna Ravenna Neolitico antico .

industria litica e resti di cereali fa ipotizzare un'area destinata alla conservazione e alla preparazione del cibo. L'estensione dello scavo ha permesso di

chiarire, a Lugo, anche il rapporto tra la vera e propria capanna e alcune strutture limitrofe in fossa: un *pozzetto-silos* per immagazzinare derrate e una *fossa-cava* per l'argilla con cui intonacare le pareti.

*forno polinesiano**fossati*

ig. 10a



ig. 10b

**2 • I fossati di recinzione**

I primi fossati neolitici ad essere rivelati dalla ricerca archeologica furono individuati nel siracusano dagli scavi ottocenteschi di Paolo Orsi, ma i più grandiosi e celebri fossati del Neolitico italiano sono quelli del Tavoliere, nella Puglia settentrionale. La loro scoperta risale alla Seconda guerra mondiale, quando l'archeologo inglese John Bradford, effettuando una serie di riprese aeree della zona come ufficiale della RAF, notò una serie di anomalie concentriche, assolutamente enigmatiche ma chiaramente riferibili a strutture antiche sepolte (vedi fig. 11 del testo). Gli scavi effettuati nel dopoguerra dallo stesso Bradford e da altri studiosi inglesi e italiani hanno condotto alla scoperta di quella che è forse la più complessa civiltà neolitica del nostro paese. Le tracce sulle foto aeree sono risultate, infatti, riferibili ai cosiddetti *crop marks*, cioè alle variazioni nella crescita della vegetazione determinate dalla presenza di una maggiore umidità nel terreno di riempimento dei fossati di recinzione di villaggi neolitici. Un'ipotesi funzionale

come strutture drenanti è stata proposta per i fossati del principale di questi siti, Passo di Corvo, ed è probabilmente estendibile anche alla maggior parte degli altri villaggi del Tavoliere, insieme a quella complementare di raccolta dell'acqua e di difesa degli armenti. In ogni caso il valore ideale di delimitazione dello spazio *culturale* rispetto a quello *naturale* era certamente avvertito dagli artefici di queste grandiose opere collettive, che rappresentano il tratto caratteristico di molte culture del Neolitico italiano, non solo nel Meridione, dove sono attestati anche nella Valle dell'Ofanto (Rendina) e nel Materano (Serra d'Alto), ma anche in Abruzzo (Ripoli) e nella Val Padana (Faenza), fino alla Val d'Adige (La vela di Trento) e alla Pianura Friulana (Sammardenchia). Sistemi di recinzione con palizzate lignee sono documentati in ambito padano da scavi recenti in siti di varie fasi del Neolitico, dalle più antiche, come a Lugo di Romagna con piccolo fossato (fig. 2.1), a quelle avanzate e recenti, come a Le Mose e a Travo (PC).



ig. 2.1 Ricostruzione del sistema di fossati e palizzata di Lugo di Romagna Ravenna Neolitico antico .



fig. 11 villaggio trincerato neolitico individuato dalle fotografie aeree nel Tavoliere - oggi Neolitico antico e medio .

## Il territorio e l'insediamento

*gia spaziale*

*archeolo-*

*ne superficiale prospezione geoarcheologica*

*ricognizio-*

### 3 • I villaggi neolitici del Tavoliere

Le ricognizioni archeologiche condotte su 200 degli oltre 1000 siti neolitici del Tavoliere indiziati dalle foto aeree, hanno permesso di ricostruire nel dettaglio le dinamiche insediamentali caratteristiche delle diverse fasi (fig. 3.1). 180 siti sono riferibili, sulla base delle ceramiche rinvenute in superficie, al Neolitico antico (fig. 3.2); si estendono di norma su aree di ampiezza inferiore ai 2 ha e presentano strutture di recinzione con singolo o doppio fossato, definendo un modello insediamentale di tipo *fattoria monofamiliare*. 58 siti appartengono, invece, alle fasi iniziali del Neolitico medio (fig. 3.3); 49 di essi erano già frequentati nel Neolitico antico mentre 8 risultano di nuova fondazione. Si tratta, ora, di veri e propri villaggi con fossati perimetrali concentrici e grandi fossati esterni aperti a spirale, che abbracciano aree anche superiori a 100 ha, probabilmente sottoposte a coltivazione e non direttamente insediate. La tendenza all'ampliamento degli stanziamenti e alla concentrazione della

popolazione è evidenziata da fenomeni di *sinecismo* tra villaggi contigui, come avviene nel più famoso di questi villaggi, Passo di Corvo, che incorpora il piccolo centro limitrofo di Campo dei Fiori. I vecchi siti-fattoria continuano ad essere documentati nel Neolitico medio del Tavoliere ma i nuovi, grandi villaggi sembrano assumere una funzione di centri di riferimento territoriali secondo un modello di *insediamento gerarchico*. Solo 28 siti, infine, appartengono alle fasi avanzate del Neolitico medio e al Neolitico recente, di cui 8 nuovi (fig. 3.4). Questi villaggi sono privi di fossati di recinzione e dei fossati interni a C e sembrano costituiti solo da poche strutture abitative. La loro dispersione è indicativa di un nuovo modello insediamentale e economico, dato che sono molto rari nella zona pianeggiante mentre appaiono nettamente più concentrati sulle aree collinari, soprattutto sulle rive del Fortore. Lo spostamento della popolazione dalla piana alle colline va collegato all'evolversi



*optimum*

*sito*

*territorio-*

*Site-Catchment Analysis*

*mici diretti*

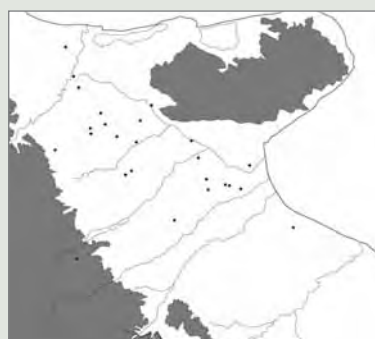
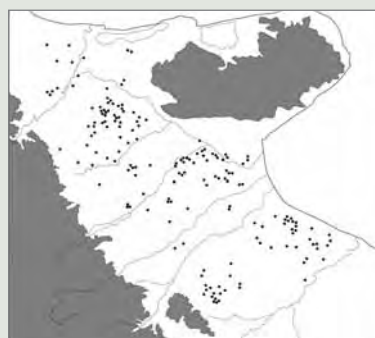
*indicatori econo-*

*indicatori indiretti*

in senso arido delle condizioni climatiche in queste fasi, secondo un modello di



collasso ambientale che coinvolge la società dei villaggi trincerati del Tavoliere.



ig. 3.1 Lo schema dell'insediamento nel avoliere di oggia nelle diverse fasi del Neolitico: ig. 3.2 Neolitico antico ig. 3.3 Neolitico medio fasi iniziali ig. 3.4 Neolitico medio fasi avanzate e Neolitico recente.

## e basi economiche e i circuiti di scambio

infra

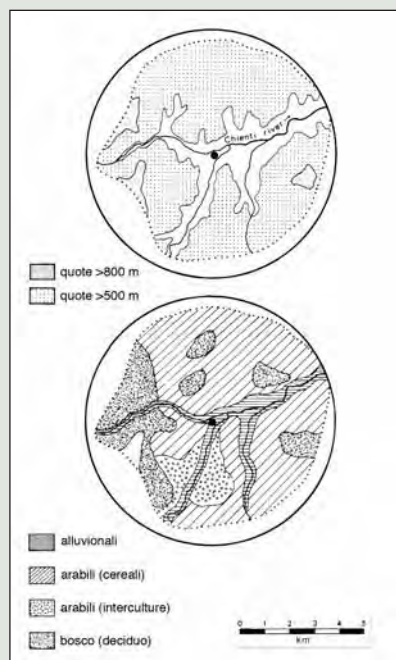
### 4 • Il rapporto tra siti e territorio

Nel territorio appenninico dell'Italia centrale sono stati documentati con la tecnica della SCA (*Site Catchment Analysis*) sia siti in grotta e all'aperto, con forme di sussistenza di tradizione ancora paleo-mesolitica come Maddalena di Muccia (fig. 4.1), dove la caccia conserva un ruolo significativo, sia possibili stazioni invernali per greggi transumanti di caprovini, come Ripabianca di Monterado (fig. 4.2). Questi centri specializzati si

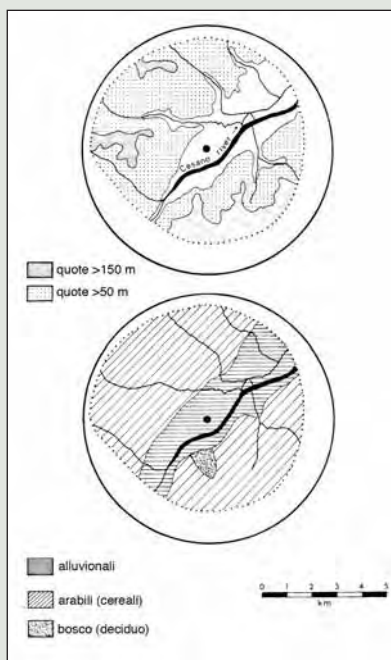
affiancano ai siti neolitici classici, con economia mista agro-pastorale, situati sui suoli leggeri dei bassopiani, come Pianaccio di Tortoreto e Ripoli (fig. 4.3). Il nuovo modello economico, prettamente agrario, è comunque accompagnato da una discreta componente pastorale. In altri casi le relazioni sito-territorio sono più complesse e meno univoche. Per esempio, in Friuli, la vasta entità territoriale definita come "villaggio

neolitico di Sammardenchia" è di fatto un palinsesto di siti distribuiti con schema puntiforme su un'area di ca. 600 ha. Le analisi geoarcheologiche hanno confermato l'ipotesi di un modello di insediamento diffuso, caratterizzato da rioccupazioni successive di aree diverse in momenti diversi, secondo cicli di occupazione e abbandono collegabili a sistemi produttivi di tipo *shifting agriculture*.

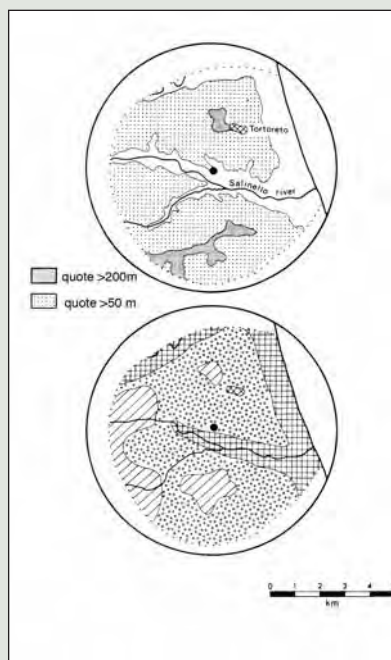
114



ig. 4.1



ig. 4.2



ig. 4.3

Il modello territoriale di alcuni siti neolitici dell'Italia centrale: igg. 4.1 e 4.2 addalena di uccia e Ripabianca di onterado Neolitico antico ig. 4.3 Ripoli Neolitico medio e recente .

atlantico

## 5 • Il ruolo delle analisi paleobotaniche

Nell'Italia centrale lo scavo del sito sommerso de La Marmotta sul Lago di Bracciano (Roma) ha restituito una documentazione paleobotanica eccezionale, che comprende diverse specie di cereali (farro, farricello, orzo e grano tenero e duro) e di leguminose (lenticchia, veccia, pisello), ma anche vite e papavero da oppio, che sembrano essere stati sottoposti a trattamenti sistematici di selezione e stoccaggio. Falcetti col manico di legno decorato e lamelle di selce inserite con mastice venivano utilizzati per la raccolta delle messi (fig. 5. 1). L'evidenza da La Marmotta ci informa anche sul ruolo fondamentale della raccolta della frutta nell'economia di sussistenza di questi gruppi: susine, prugne, ciliegie, pere, mele e fichi, ma anche fragole, more, lamponi e nocchie.

Nell'Italia settentrionale le analisi polliniche segnalano la persistenza dal periodo Boreale di quercia, pino, tiglio e acero sulle colline e nella pianura, a cui si associano progressivamente, come

effetto dell'intervento antropico, il castagno, la noce e il pruno, mentre sulle alture predominano sempre abete e faggio. In questo paesaggio densamente forestato i coloni neolitici intervengono con sistematiche opere di disboscamento, attuate tramite incendio e/o scalvatura e rinsecchimento degli alberi di alto fusto, liberando piccole aree da sottoporre a pratiche agricole, che tendono a sfruttare il residuo umico, per poi abbandonarle a favore di nuove aree buscate, seguendo una rotazione che facilita la naturale rigenerazione dei terreni.

Le diverse specie domestiche sembrano essere state introdotte simultaneamente nell'area settentrionale, come esito di un sistema di policultura già sperimentato con successo altrove, probabilmente nell'Europa orientale, da cui provengono anche i principali influssi culturali. I dati più completi vengono dalla Pianura Friulana, dove la ricca documentazione archeobotanica del sito di Sammardenchia (Udine) comprende le

principali specie di cereali (figg. 5. 2 e 5. 3), tra cui anche un frumento vestito di probabile origine caucasica e di leguminose. Nel Neolitico medio e recente del Settentrione, tra le nuove specie coltivate compaiono anche il lino e il papavero, documentati nei siti perilacustri oggi sommersi della Lagozza di Besnate e dell'Isolino di Varese.

ig. 5.1



ig. 5.1 alchetto in legno con lamelle di selce da La Marmotta Roma Neolitico antico .

ig. 5.2 Semi carbonizzati di cereali da Sammardenchia Udine Neolitico antico .

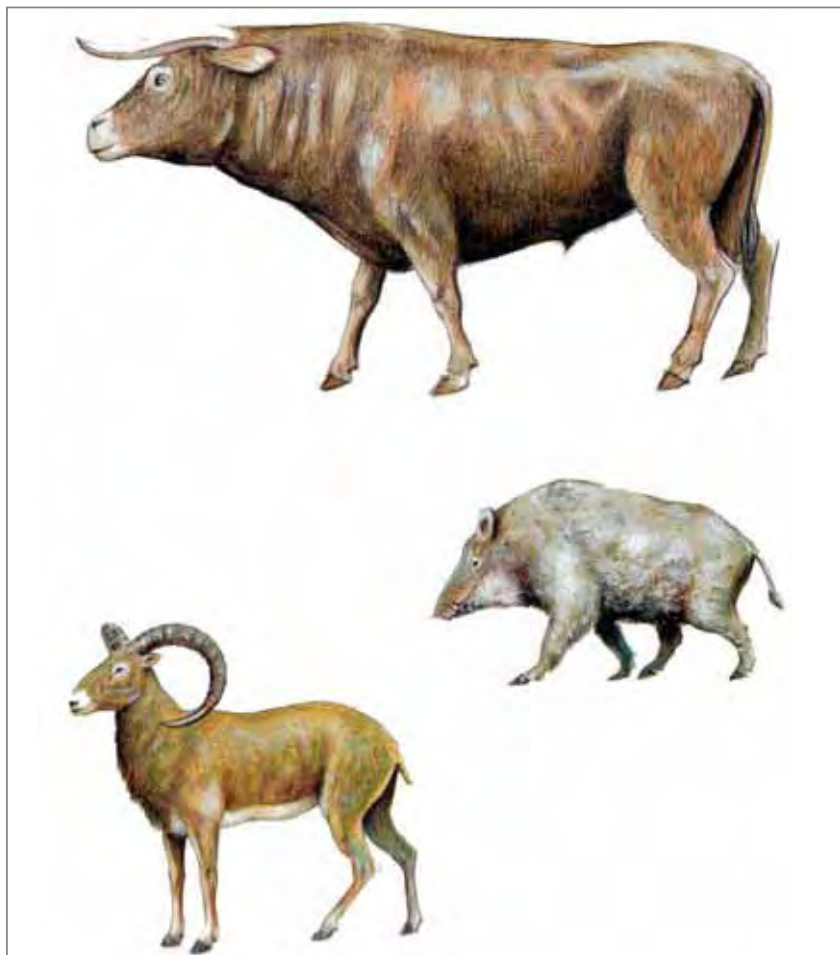
ig. 5.3 campo di coltivazione di farro.



ig. 5.2

ig. 5.3





ig. 12 Specie selvatiche e domestiche individuate nel sito di Piancada dine Neolitico antico : uro maiale e montone.

## e forme del rituale

### Dee Madri

#### 6 • Materie prime e scambi

Anche lo studio dei sistemi di approvvigionamento delle materie prime e dei circuiti di scambio di determinati manufatti, concepiti come segni di status o simboli di prestigio, rappresenta una delle principali chiavi interpretative dell'economia e della società neolitica. Lo stabilirsi di queste prime reti di scambio è il risultato forse più evidente della complessità sociale neolitica, che prevedeva forme estese e organizzate di relazione intergruppo per soddisfare le nuove esigenze di consumo, innescate dalla disponibilità di un surplus alimentare. Tra le materie prime litiche più caratteristiche della nuova epoca possono annoverarsi le *pietre verdi alpine* e l'*ossidiana di Lipari*.

Le prime sono rocce metamorfiche caratteristiche delle regioni dell'arco alpino nord-occidentale (Liguria, Piemonte e Valle d'Aosta), dove sotto l'etichetta scientifica di *metaofioliti HP* si concentrano vari litotipi, caratterizzati da notevole compattezza e resistenza e da una tipica colorazione verdastra: eclogiti, giadeiti, serpentiniti, ecc.

I prodotti finiti o gli abbozzi prelaborati, ottenuti da queste rocce in siti-officina specializzati come Alba o Brignano Frascata (Cuneo), ebbero un vasto successo in tutta Italia e in un ampio territorio europeo (fig. 6. 1). In particolare le stupende asce da parata, tanto sottili e lunghe (fino oltre 30 cm) da non avere nessuna utilità pratica ma solo simbolica e di prestigio, arrivano ad essere diffuse in Francia, Germania, Gran Bretagna e perfino in Irlanda.

Come le pietre verdi anche l'ossidiana ha fonti ben localizzate, essendo solo quattro quelle italiane di questo peculiare vetro vulcanico: Lipari, Palmarola, Pantelleria e Monte Arci in Sardegna. L'ossidiana di Lipari è quella di migliore qualità ed era forse già nota a certi gruppi epipaleolitici siciliani (Grotta dell'Uzzo di San Vito Lo Capo e Grotta Oriente nelle Egadi), ma sembra essere stata sfruttata soprattutto a partire dalle fasi non iniziali del Neolitico antico, quando si ritrova in un gran numero di siti peninsulari, raggiungendo la Liguria e la Francia meridionale sul Tirreno e la

Piana friulana sull'Adriatico (fig. 6. 2). I villaggi di cultura stentinelliana della Calabria tirrenica ebbero probabilmente un ruolo fondamentale nella fortuna di questo materiale presso le comunità neolitiche peninsulari. In siti come Curinga, nella Piana di Lamezia, la percentuale di ossidiana nel complesso delle industrie litiche arriva a superare il 90%. A questi gruppi, a cui appartiene anche il più antico sito neolitico delle Eolie, quello del Castellano Vecchio di Lipari, si deve l'iniziativa principale nelle fasi di approvvigionamento e lavorazione preliminare dell'ossidiana, sottoforma di *preuclei*, veri e propri lingotti pronti per essere trasportati e rilavorati. Le presenze di ossidiana scendono drasticamente al 10-30% già nei siti stentinelliani dell'opposta costa ionica calabrese, per poi assestarsi su valori molto bassi (poche unità percentuali in media) nel resto dell'Italia neolitica, dove l'ossidiana sembra essere stata considerata come un materiale di prestigio, di valore intrinseco più che funzionale.

ig. 6.1



ig. 6.2



ig. 6.1 Ascia in pietra verde da La elia rento Neolitico medio .

ig. 6.2 Nucleo in ossidiana di Lipari da Sammardenchia dine Neolitico antico .



ig. 13 Pintaderas da Rendina Potenza  
Neolitico antico .

## 7 • Le Dee Madri

Nelle statuine delle fasi più antiche del Neolitico meridionale, analogamente a quanto avviene nel Levante e nell'Europa sud-orientale, l'accento sembra posto soprattutto sui caratteri sessuali primari, che rappresentano il centro focale di rappresentazioni comunque sostanzialmente volumetriche e naturalistiche, come nella statuina di Rendina (Potenza; fig. 7.1). Un collegamento esplicito alla riproduzione e al parto sembra suggerito anche nella posa seduta o accucciata di alcune di queste più antiche statuine italiane. Nel corso del Neolitico medio una più sviluppata sensibilità grafica tende a ridurre le volumetrie plastiche delle fasi precedenti a semplici supporti stilizzati, dove il messaggio principale è affidato a precisi indicatori simbolici, come le farfalle e la biscia sul petto della statuina da Passo di Corvo (Foggia; fig.

7.2), di notevole potenza espressiva. Nel Neolitico recente della Puglia, la definizione di veri e propri stereotipi per la rappresentazione della divinità è suggerita dalle testine rinvenute a Cala Scizzo e a Grotta Pacelli (Bari; fig. 7.3), dove la schematizzazione a T dei volti e le complicate acconciature esaltano il carattere inequivocabilmente ieratico di queste rappresentazioni. Statuine di tipo schematico si ritrovano anche nelle culture dell'area medio-adriatica ma l'area di più ampia diffusione sembra essere quella padano-alpina, dove i gruppi culturali del Primo Neolitico sono sistematicamente dotati di iconografie proprie e caratteristiche. In particolare, nel gruppo trentino del Gaban (Trento) spicca una minuscola statuina su placca ossea (fig. 7.4), di tipo piuttosto schematico e a sviluppo esclusivamente

planare, ma accuratamente intagliata e ricoperta da particolari significativi, come la collana con pendente o il motivo a spiga al di sopra dell'area genitale, simbolo esplicito della rinascita vegetale a partire dal grembo della madre/terra.

Una serie di statuine del tutto particolari caratterizza, invece, la cultura centro-padana del Vh di Piadena (Cremona): lo schema fungiforme (fig. 7.5), risultante dalla sovrapposizione di teste a calotta su torsi piatti e arti tubolari espansi, sembra comunicare una ricercata ibridazione dell'elemento femminile con quello maschile in un'unità di generi che è tipica di diverse culture del più antico Neolitico europeo. Anche nel Settentrione il passaggio al Neolitico medio e la diffusione della Cultura dei Vasi a Bocca Quadrata vede affermarsi tipologie più schematiche,

118

ig. 7.1



ig. 7.2



ig. 7.3



ig. 7.4



ig. 7.1 Statuina fittile da Rendina Potenza Neolitico antico . ig. 7.2 Statuina fittile da Passo di Corvo Foggia Neolitico medio .  
ig. 7.3 Statuina fittile da Cala Scizzo Bari Neolitico recente . ig. 7.4 Statuina in osso dal Riparo del Gaban Trento Neolitico antico .  
ig. 7.5 Statuina fittile dal Vh di Piadena Mantova Neolitico antico . ig. 7.6 Statuina fittile dalla Caverna delle Arene Candide Savona Neolitico medio .

*pintaderas*

dove la figura femminile – di solito ridotta a busto (fig. 7.6) – è evocata da pochi dettagli ricorrenti, come i capelli sciolti, i piccoli seni, il naso a becco e le braccia conserte o addirittura fuse col torso in un semplice ma efficace modello a gruccia’.

Il contesto archeologico di rinvenimento di queste statuine è di norma abitativo, in grotta o in villaggi all’aperto, spesso frammentate – forse volutamente per sancirne il disuso – in prossimità di quelle capanne dove assolvevano una funzione di effigi tutelari del gruppo familiare. La recentissima scoperta di una grande statua integra in una tomba del Neolitico medio a Vicofertile (Parma) rappresenta una straordinaria eccezione a questa norma, individuando un ruolo peculiare della defunta, forse una sciamana o comunque una donna con uno status particolare.

ig. 7.5



ig. 7.6



### • Il rituale funerario

La semplice inumazione in fossa, con lo scheletro rannicchiato su un fianco e senza alcun corredo, è la modalità di seppellimento più tipica del Neolitico antico peninsulare. Si tratta sempre di sepolture isolate o a coppie, ricavate all’interno dello spazio abitativo di villaggi all’aperto. Piuttosto diffusa è anche la pratica dell’inumazione in strutture preesistenti, come fosse-silos, fosse-cava, pozzi e fossati. Nelle fasi più avanzate del Neolitico antico e nel Neolitico medio del Meridione si diffonde l’uso di contornare le fosse con un recinto di pietre o di grandi lastre nel tipo della cosiddetta *tomba a cista*, che inaugura una tendenza alla monumentalità dei sepolcri, accompagnata dall’introduzione dei corredi funerari, composti prevalentemente da vasi o utensili litici. Nelle fasi di passaggio tra Neolitico medio e recente (culture di Serra d’Alto e di Diana) compaiono infine, nel Sud, le prime vere necropoli, con deposizioni singole e multiple, cenotafi e deposizioni secondarie, tutti indici di una articolata concezione delle modalità di trattamento dei defunti.

Ritualità particolari, legate a precisi momenti e contesti, prevedono già nel Neolitico antico dell’area peninsulare l’incinerazione e altre forme di deposizione secondaria dei resti. Nella Grotta Continenza in Abruzzo un gruppo di vasi è stato collocato in una nicchia della parete: due di essi contenevano i resti incinerati di due bambini di quattro e otto anni, mentre i rimanenti contenevano frammenti di ocra rossa e di ossa umane. Sopra i vasi, infine, erano state deposte le ossa bruciate di

una donna.

Nell’area padana-alpina alle rare testimonianze di sepolture individuali in fossa per il Primo Neolitico segue una straordinaria evidenza per le pratiche funerarie della Cultura dei Vasi a Bocca Quadrata. Si tratta di un’ampia serie di necropoli, che comprendono un numero variabile di tombe individuali, comunque limitato a piccoli gruppi, raggruppate talora secondo evidenti associazioni familiari o di coppie coniugali, come indicano le analisi antropologiche condotte nella necropoli di Le Mose (Piacenza). Il rituale prevede inumazioni in semplice fossa terragna nell’area emiliana e tombe a cista nella Valle dell’Adige, come nella necropoli di La Vela (Trento) e nelle grotte della Liguria, come alle Arene Candide e alla Pollera (Savona). Il corredo, spesso presente anche in tombe di infanti e di donne, comprende: vasi, asce in pietra levigata, lame in selce e in ossidiana, punte di freccia, collane e bracciali in pietra e conchiglia. In alcuni contesti di recente indagine dell’Emilia sembrano documentati anche sporadici casi di incinerazione, talora in connessione con sepolture ad inumazione (sacrifici?).

La netta evoluzione del costume funerario nelle fasi più avanzate del Neolitico italiano costituisce il più importante indicatore della crescente complessità delle sue strutture socio-economiche, accompagnandosi ad altri tratti culturali nella definizione di gruppi ad alta complessità, come quelli dei Vasi a Bocca Quadrata nella Pianura Padana o delle ceramiche figuline dipinte nel Meridione.

## 7

Oliver E. Craig  
Olga Rickards

## Come ricostruire la transizione neolitica attraverso l'analisi di biomolecole antiche

L'avvento dell'agricoltura e della pastorizia (la 'transizione neolitica') ha rappresentato un cambiamento ecologico di grande impatto sull'evoluzione dell'uomo e uno dei più importanti eventi della storia umana che ha trasformato l'Europa in modo irreversibile ed ha avuto importanti conseguenze sui processi demografici, sullo stato di salute, sull'organizzazione sociale e sui cambiamenti culturali delle popolazioni di quest'area del mondo.

Le prime evidenze archeologiche della presenza di piante e animali domestici compaiono nel Vicino Oriente e in Anatolia attorno a 10.000 anni fa. Immediatamente dopo si osserva una vasta diffusione verso nord-ovest nei Balcani, dove i primi siti neolitici sono datati a circa 9.000 anni fa. Dai Balcani vengono tradizionalmente individuate due vie di diffusione dell'agricoltura: verso nord in associazione con la fase culturale "danubiana" e verso sud, attraverso il Mediterraneo, collegata a quella della "ceramica impressa cardiale". Tuttavia, molti archeologi diffidano di poter tracciare la dispersione dell'agricoltura unicamente sulla base di dati culturali, quali similitudini nello stile della ceramica, nuovi modelli di insediamento, o l'introduzione di tecnologie moderne e della cultura materiale, ritenendo che la transizione neolitica sia stata molto più complicata di quanto semplici mappe di diffusione, quali quella mostrata in fig. 1, possano indicare.

E in effetti, questo tipo di approccio non è stato in grado di rispondere alle domande chiave relative al critico cambiamento nella produzione del cibo avvenuto in Europa: è stato un processo repentino o, invece, si è realizzato attraverso una serie di fasi susseguitesesi nel tempo? In altre parole si è trattato di una rivoluzione o piuttosto di un'evoluzione?

Questo processo è stato guidato da un movimento di *genti* o di *idee*?

Le antiche popolazioni di cacciatori e raccoglitori sono state totalmente rimpiazzate dai primi agricoltori a seguito di un processo di migrazione demografica su larga scala?

La tecnologia dell'agricoltura è arrivata come un unico "pacchetto" o ci sono stati elementi che sono stati introdotti prima di altri?

In che modo le prime pratiche agricole e la transizione a questa nuova fase culturale si sono modificate nel tempo e nello spazio?

Il rapido sviluppo avvenuto in questo secolo di una nuova disciplina, l'archeologia biomolecolare, e l'introduzione di sofisticate tecnologie di analisi delle biomolecole antiche hanno aperto promettenti prospettive per risolvere queste annose dispute. In particolare, a partire dal lavoro pionieristico condotto da Ammerman e Cavalli-Sforza negli anni Ottanta del secolo scorso, l'applicazione dell'approccio biomolecolare allo studio dei siti neolitici si è già rivelata particolarmente promettente per stabilire il tipo di impatto che l'avvento dell'agricoltura ha avuto sulle preesistenti popolazioni locali in termini di mezzi di sussistenza, cambiamenti demografici e genetici, e per valutare quanto l'eredità la-



sciata da questo processo sia ancora osservabile. Tre metodi in particolare hanno cominciato a modificare la nostra percezione di come le pratiche agricole e pastorali siano state introdotte in Europa, suscitando un acceso dibattito non solo tra preistorici, antropologie genetisti ma coinvolgendo anche un pubblico molto più ampio.

**1. L'analisi del DNA antico (aDNA = ancient DNA)**, il materiale genetico che può essere estratto da esemplari archeologici vecchi anche alcune centinaia di migliaia di anni, è, forse discutibilmente, considerata come la tecnologia centrale della archeologia biomolecolare. È già stata applicata con successo allo studio della diffusione di coltivazioni, quali il grano, e del bestiame. Per reperti umani e animali, la ricerca sull'aDNA si è concentrata soprattutto sullo studio del DNA mitocondriale (mtDNA) - il DNA contenuto nei mitocondri presenti nel citoplasma delle cellule - per alcune sue caratteristiche peculiari rispetto al DNA dei cromosomi del nucleo. È presente in grande quantità (in una cellula ci sono diverse migliaia di copie di mtDNA contro le due copie del DNA nucleare), il che aumenta considerevolmente la probabilità che possa sopravvivere nel tempo ed essere, pertanto, recuperato quasi integro anche in campioni antichi. Inoltre, il suo tasso di evoluzione estremamente veloce e la sua modalità di trasmissione, unicamente attraverso la linea materna, lo rendono ideale per ricostruire la storia genealogica delle popolazioni, siano esse umane o animali. Lo studio dell'mtDNA, come di altri tratti del genoma, primo fra tutti il cromosoma Y, la controparte maschile dell'mtDNA perché ci racconta la storia delle specie per via paterna, è stato inizialmente applicato alle popolazioni attuali per tentare di determinare quanto sia stata cospicua in Europa la sostituzione demografica

Fig. 1 Rotte ipotetiche della diffusione dell'agricoltura e della pastorizia in Europa; sono riportate le datazioni relative alla prima apparizione di piante e animali domestici.

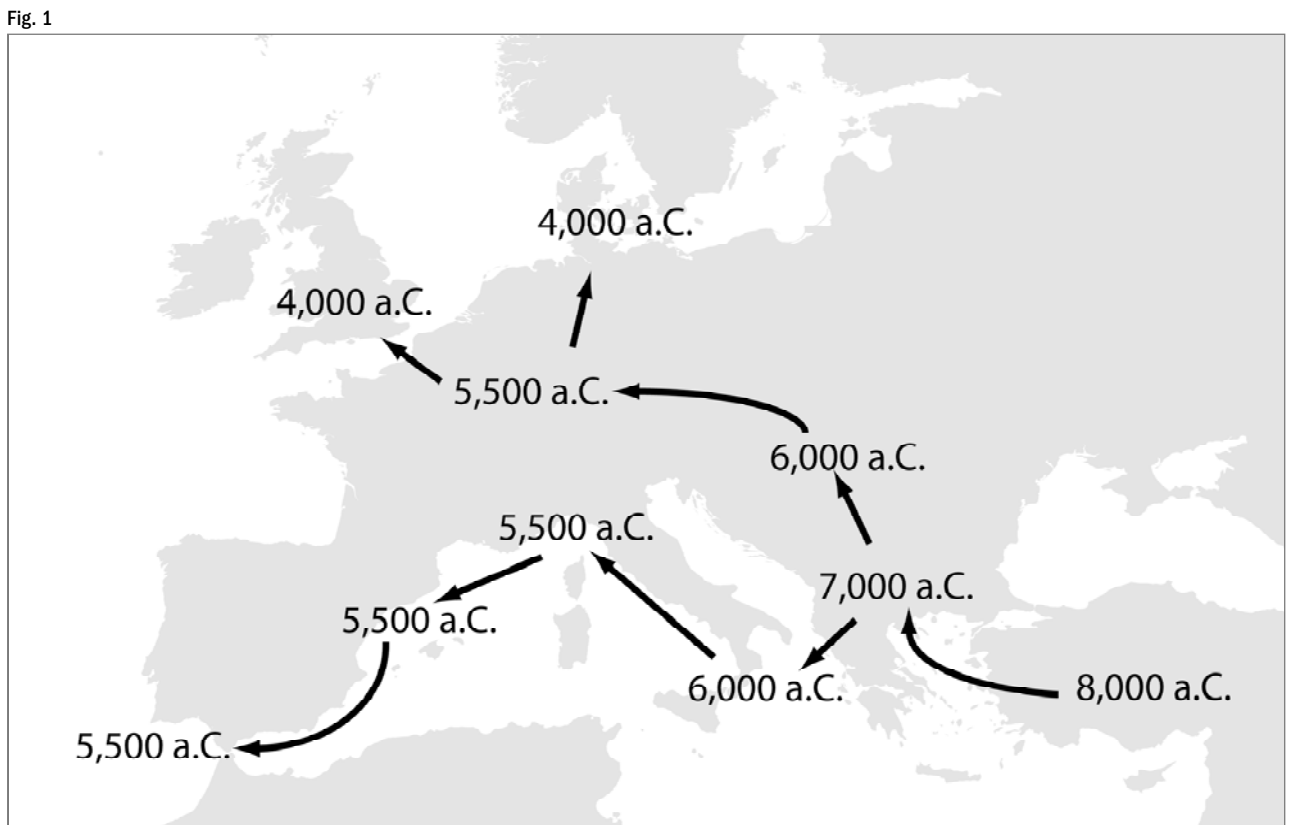


Fig. 1

associata con la diffusione dell'agricoltura dalla culla nel Vicino Oriente. Tuttavia, riuscire a quantificare, nel patrimonio genetico degli europei moderni, il contributo dei primi agricoltori rispetto a quello dovuto alla precedente migrazione paleolitica o a quello dovuto a movimenti popolazionistici post-neolitici, si è rivelata un'impresa piuttosto ardua ed i risultati sono stati alquanto deludenti. Sono stati prodotti una serie di valori contrastanti, a supporto a volte del modello di una sostituzione di popoli, a volte di una sostituzione di "idee".

La possibilità, ora concretizzatasi grazie all'enorme sviluppo delle tecnologie molecolari, di recuperare materiale genetico da campioni umani sia paleolitici che neolitici, permetterà di chiarire il quadro. Ed in effetti, un recente studio condotto su popolazioni centro-europee del Neolitico antico ha messo in evidenza la presenza di sequenze di mtDNA che sono oggi piuttosto rare in Europa ma ben rappresentate nell'Eurasia occidentale. Ciò potrebbe significare che i primi agricoltori, almeno in questa parte del continente, non abbiano contribuito in modo significativo alla formazione del genoma dei moderni europei, nonostante il successo della rivoluzione culturale da loro introdotta. È evidente che questi risultati, se confermati dall'analisi di altri siti, metteranno in seria discussione il modello che prevede grandi migrazioni di massa, sostenendo, piuttosto, lo scenario secondo cui il Neolitico fu caratterizzato da una considerevole diffusione di idee (modello di acculturazione) piuttosto che da sostituzioni demografiche (modello di flusso genetico).

**L'analisi del DNA di animali:** il rinvenimento nei siti neolitici di animali domestici offre l'opportunità di risalire alla loro origine geografica e, in questo modo, di stabilire se siano migrati insieme ai primi agricoltori o se siano stati addomesticati indipendentemente. Pecore e capre sono state chiaramente importate dal loro centro di addomesticamento nella Mezzaluna Fertile, dal momento che non sono state rinvenute, durante il Neolitico in Europa, specie selvatiche a loro correlate evolutivamente, mentre per i bovini il problema è assai più complesso. Infatti, nella comunità scientifica c'è un ampio dibattito se siano stati allevati indipendentemente, a partire dal *Bos primigenius*, la specie autoctona ampiamente diffusa in Europa nel Neolitico, o se invece derivino anch'essi da uno stock iniziale proveniente dal Vicino Oriente. Alcuni autori sostengono che esiste una netta differenza tra bovini neolitici e selvatici nell'Europa centrale, mentre altri indicano che per l'area sud europea la storia è diversa: qui l'addomesticazione sembra essere avvenuta *in situ*. Se ciò fosse confermato, potrebbe suggerire che l'allevamento bovino si sia sviluppato in maniera differenziata nelle varie aree europee e che nella parte meridionale del continente i primi pastori abbiano continuamente sperimentato l'addomesticamento di esemplari selvatici, invece che sfruttare specie d'importazione già addomesticate.

2. **L'analisi degli isotopi stabili del collagene delle ossa** è un'altra tecnica applicata di recente allo studio dei resti umani antichi. Il collagene,

conservato nei tessuti mineralizzati, viene sintetizzato principalmente dalle proteine contenute negli alimenti. Pertanto, il rapporto degli isotopi stabili del carbonio ( $^{12}\text{C}/^{13}\text{C}$  o  $\delta^{13}\text{C}$ ) e dell'azoto ( $^{14}\text{N}/^{15}\text{N}$  o  $\delta^{15}\text{N}$ ) nel collagene, riflette il rapporto presente nei cibi assunti da un individuo durante gli ultimi dieci anni prima della morte. Per esempio, i valori di  $\delta^{13}\text{C}$  possono discriminare popolazioni che si nutrono prevalentemente di alimenti d'origine marina da quelli che consumano soprattutto carne; ed ancora i consumatori di cereali e legumi (piante C3) da quelli di grano turco e miglio (piante C4). Mentre, i valori di  $\delta^{15}\text{N}$  possono dare un'indicazione del livello trofico del cibo consumato (erbivori o carnivori e cibo marino più o meno complesso). L'applicazione di questo tipo di analisi a esemplari provenienti da siti europei della costa atlantica ha chiaramente indicato un rapidissimo cambiamento nel tipo di dieta a seguito dell'introduzione dell'agricoltura nell'area, in particolare una considerevole diminuzione dell'apporto di cibo marino. Questi risultati sembrano ben suggerire che la transizione neolitica sia stata immediata e completa, almeno in Europa settentrionale, e che le popolazioni abbiano rapidamente abbandonato le vecchie strategie di ricerca del cibo selvatico per utilizzare i nuovi metodi di produzione alimentare.

- 3. L'analisi degli isotopi dello stronzio dello smalto dei denti** rappresenta il terzo e nuovo strumento introdotto nella ricerca archeo-antropologica. Con questo metodo di indagine si tenta di ricostruire la dinamica della transizione neolitica in Europa attraverso l'identificazione dei movimenti migratori o più precisamente della mobilità delle popolazioni sia umane che animali. La variazione nel rapporto  $^{87}\text{Sr}/^{86}\text{Sr}$  presente nello smalto non dipende dalla dieta di un individuo ma piuttosto dalla composizione geologica del luogo dove è cresciuto, in quanto i denti si formano nella prima infanzia, tra 0 e 4 anni circa. Quindi, se il segnale isotopico dello stronzio dei denti non corrisponde a quello della geologia del luogo dove un individuo è stato sepolto, ciò significa che durante l'arco della sua vita ha cambiato residenza. Questa analisi è stata applicata allo studio di alcuni siti del Neolitico antico dell'Europa centrale e ha sorprendentemente indicato in queste popolazioni un certo grado di mobilità residenziale. Ciò è in contrasto con il modello di vita sedentaria, generalmente associato all'insorgenza dell'agricoltura. Il dato potrebbe, inoltre, indicare che alcuni degli agricoltori rinvenuti in questi siti fossero in effetti i primi migranti nell'area.

La possibilità di estendere gli studi sulle biomolecole antiche ad altri siti neolitici europei, soprattutto dell'area mediterranea, sorprendentemente non ancora analizzati, permetterà di contribuire in maniera significativa alla comprensione del complesso fenomeno della transizione neolitica, anche se va sempre tenuto in considerazione che le storie e le interazioni tra i popoli sono sempre molto più complicate di quanto ogni modello, sia esso culturale o genetico, possa prevedere.

# 8

Jean Zammit

## Le malattie umane all'alba del Neolitico. Come gli scheletri neolitici testimoniano l'esistenza di nuove malattie

**Bibliografia** • J. Guilaine, J. Zammit, *Le sentier de la guerre*, Le Seuil, 2001; S. Krief, *La pharmacopée des chimpanzés*, «Pour la Science», novembre 2004; F. de Waal, *De la réconciliation chez les Primates*, Champs Flammarion; J. Zammit, *Les conséquences écologiques de la néolithisation sans l'histoire humaine*, «Bulletin de la Société Préhistorique française», 2005, tome 102, n. 2, p. 371-380; J. Zammit, *La première catastrophe écologique de l'humanité*, (in corso di stampa).

124

Quando i primi coloni bianchi americani, con i loro carri leggendari e le loro carovane di muli si lanciarono nelle vaste pianure dell'ovest del Mississippi, nel pieno XIX secolo, per crearvi campi e pascoli immensi, erano consapevoli di inaugurare una delle ultime fasi della più importante mutazione socio-culturale dell'evoluzione umana, e cioè la trasformazione degli ultimi cacciatori predatori preistorici di epoca paleolitica in agricoltori produttori di cibo del Neolitico, e infine dei tempi moderni. Gli Indiani delle grandi pianure, quelli della nazione Sioux in particolare, la cui economia di sussistenza era basata sulla caccia al bisonte (le loro mandrie innumerevoli scomparvero nel giro di qualche decennio) vennero cancellati dagli invasori agricoltori.

Questo *choc di culture* era iniziato ormai più di 12 mila anni fa, quando i primi uomini impararono ad addomesticare gli animali e le piante selvagge e a produrre cibo, in quantità superiori alle necessità quotidiane di consumo. Questa mutazione senza precedenti ha direttamente indotto una trasformazione, sicuramente radicale, delle patologie degli ultimi cacciatori paleolitici, quegli uomini delle caverne che avevano raggiunto un'arte di vivere che noi rispettiamo infinitamente, da un punto di vista personale. Forse era quello il vero Eden delle prime mitologie e delle prime religioni dell'umanità? Qualche centinaia di migliaia di cacciatori-pescatori-raccoglitori, che vivevano di caccia, di trappole e di raccolta di bacche e di radici, dimenticati nel cuore di un pianeta immenso e intatto, del quale non prelevavano che una quantità *infinitesimale* di risorse, per sussistere con eleganza. In poche decine di secoli, rompendo con una tradizione antica di milioni di anni, l'agricoltura e tutte le sue conseguenze hanno invaso il pianeta. Gli agricoltori si sono moltiplicati in pochi millenni, con una capacità produttiva e un potere perturbativo dell'ambiente che tendeva a diventare *infinito*. Questa «Rivoluzione Neolitica», per riprendere la definizione evocatrice di V. Gordon Childe, l'archeologo britannico che l'inventò, andava a premere direttamente sulle società preistoriche interessate, quelle degli ultimi cacciatori-raccoglitori, ma soprattutto sull'ambiente naturale nel quale esse erano immerse da tempi immemorabili. Abbiamo proposto la nozione di *catastrofe ecologica neolitica* per simbolizzare questa drastica trasformazione dell'umanità delle origini, quella che avrebbe condotta sulla strada del *sempre di più*, indotta dalla sovrapproduzione alimentare dei contadini neolitici, verso la Rivoluzione industriale del XIX secolo e il supersfruttamento attuale del nostro pianeta Terra, per altro sovrappopolato.

Da parte nostra, impegnati in un programma di ricerca ventennale, individuale e collettivo, ci siamo interessati in modo approfondito alle conseguenze sanitarie di questa Rivoluzione Neolitica, e in particolare alle malattie acute e croniche dei primi agricoltori. Le nostre problematiche e i risultati delle ricer-

che sono al tempo stesso semplici e cari chi di conseguenze: *la neolitizzazione, direttamente o indirettamente, ha suscitato la totalità delle affezioni attuali dell'umanità del XXI secolo.*

Dall'apparizione dei primi primati antenati dell'uomo nell'era terziaria, fino a quella della nostra specie attuale *Homo Sapiens*, definitivamente insediatasi dopo la glaciazione di Würm, approssimativamente intorno ai 50 mila anni prima della nostra era, la salute di tutte queste scimmie, poi di questi preominidi e infine degli ominidi arcaici e recenti, era ritmata essenzialmente dalla selezione naturale di tipo darwiniano. Le malattie degli uomini preistorici, prima del Neolitico, erano di una semplicità "naturale" (potremmo dire addirittura *selvaggia*) con una speranza di vita limitata, per quanto le grandi scimmie e le loro "cugine" umane delle origini avessero elaborato una fitoterapia che poteva dare momentanei sollievi ai loro malori (digestivi, cutanei, respiratori) come è stato mostrato dai lavori di Sabrina Kief («Pour la Science», nov. 2004). Dopo il Neolitico, tutto è cambiato. Sono comparse nuove malattie: affezioni genetiche, degenerative, malattie da iperalimentazione o da carenza, ma soprattutto malattie infettive epidemiche che si sono diffuse a ritmi accelerati. La domesticazione degli animali selvaggi resta la causa principale di questa *catastrofe ecologica*. La quasi totalità delle nostre malattie epidemiche attuali – la minaccia di mutazione del virus dell'influenza agraria ne è, ai nostri giorni, il simbolo più mediatizzato – proviene dai germi animali selvaggi preistorici, "presi a prestito" dall'Uomo nel Neolitico.

Infine, guerre e violenze suscitate da una divisione sempre più minuziosa delle terre e delle regioni, abitate da popolazioni sempre più numerose, gestite dai primi stati centralizzati del pianeta, hanno indotto una pesante patologia traumatica acuta o cronica (conflitti, schiavitù, prigionia, genocidi) la cui impronta, di natura neolitica, resta ancora oggi di attualità in una terra devastata da conflitti formali o non dichiarati. Siamo tutti Neolitici, malati della nostra sovrapproduzione, troppo numerosi, violenti: e questo dopo la comparsa dell'Agricoltura.

### Le malattie nascono, vivono e muoiono

L'evoluzione più o meno rapida delle malattie umane è un concetto biologico recente. Per un buon numero di autori, compresi i moderni, le affezioni di *Homo Sapiens* sono di tipo "creazionista". Solo i traumi suscitati dal nostro ritmo di vita industriale (la traumatologia dovuta agli incidenti, all'inquinamento, alle radiazioni di ogni sorta) modificano questa specie di patologia immutabile. Al contrario, altri insistono sul carattere mobile, evolutivo e adattativo delle patologie umane. Noi sottoscriviamo interamente questa seconda teoria, per la quale abbiamo coniato questo aforisma: «Le malattie umane nascono, vivono, muoiono». Così le malattie dell'uomo, come sottolineava J. Ruffié, sarebbero il riflesso di un'interazione permanente fra la variabilità cronologica dell'ambiente naturale e l'adattabilità biologica degli organismi, quelli umani in particolare. Al fondo di tutto, questa visione di tipo darwiniano sembra la più logica e la più plausibile.

Anche se natura e biologia formano una coppia interdipendente, è più difficile ammettere questa dipendenza fra biologia e cultura. La cultura, nel senso più largo del termine, fenomeno specificamente umano – anche se si ammette generalmente che esiste una cultura animale, per esempio presso gli scimpanzé, come ci mostra Dominique Lestel –, ha certamente contribuito all'antropizzazione delle malattie degli ominidi, e in special modo dell'uomo moderno. Da

un punto di vista più generale, è impensabile a nostro avviso che ciò che può essere considerato come la principale rivoluzione socio-economica o socio-culturale della storia dell'umanità, e cioè la Rivoluzione Neolitica – quali che siano le sue modalità e i suoi ritmi –, non abbia potuto trasformare radicalmente la patologia degli ultimi cacciatori-raccoglitori del Paleolitico. Le malattie dei primi contadini *produttori di alimenti*, secondo la nostra ipotesi, si sono perfettamente adattate in pochi millenni alle nuove condizioni culturali ed economiche della *neolitizzazione*. Ma ancora di più, secondo noi, questa mutazione patologica, instaurata dalla domesticazione delle specie selvagge animali e vegetali e dalla sedentarizzazione che l'ha preceduta, accompagnata o seguita, ha determinato il volto attuale delle nostre patologie. Qui dimostreremo, infatti, che questa neolitizzazione delle affezioni umane condiziona le nostre malattie. La salute degli umani del XXI secolo è una conseguenza diretta della Rivoluzione Neolitica. Il fondamento di base dei nostri lavori è quindi quello di una *neoliticogenesi* formale delle nostre patologie attuali (e future...). Gli scheletri neolitici, comparati a quelli dei predecessori paleolitici, lo possono testimoniare.

## Ossa e scheletri preistorici rivelatori

Una disciplina giovane, la paleopatologia, parte integrante delle scienze mediche e dedicata allo studio delle malattie antiche, ci permette di precisare le nostre teorie.

La metodologia della paleopatologia è strettamente legata alle sue origini scientifiche dualistiche. Essa deriva, infatti, sia dall'archeologia sia dalla medicina. Un materiale di base collega i due poli: l'osso umano. In effetti, il 95% della *materia prima paleopatologica* è costituita da ossa archeologiche, provenienti da scheletri più o meno ben conservati, ma ugualmente (questo è il caso più frequente) da frammenti di scheletri, da ossa incomplete, se non da scaglie o da frammenti di denti. In effetti, lo smalto dentale (a causa della densità della sua carica minerale) si conserva molto bene; e infatti sono i resti di dentature che costituiscono il luogo più promettente per le scoperte della paleopatologia umana.

Circa il 5% dei resti umani antichi sono scarti di parti molli, viscere, muscoli o elementi para-articolari. Si possono egualmente scoprire, in modo certo eccezionale, calcificazioni corporali patologiche o fisiologiche, per esempio dei calcoli o dei gangli calcificati. Più rare, ma infinitamente più preziose, sono le scoperte di corpi più o meno intatti fatte in ambienti "estremi", quali il ghiaccio, il fango e il limo dei laghi e degli stagni, o i sedimenti delle zone geografiche aride e secche. Il celebre Ötzi, o "uomo di Similaun", gli uomini e le donne delle torbiere, le mummie precolombiane della cultura di *Chichón*, nel nord del Cile (vere mummie preparate artificialmente), ne sono gli esempi più noti.

In tutta evidenza, sono le sepolture antiche che costituiscono l'essenziale delle strutture archeologiche suscettibili di fornire al paleopatologo un materiale di studio fondamentale. Per la transizione dal Paleolitico al Neolitico (incluso in questa il Mesolitico) la sepoltura più frequente è quella detta "individuale". Al contrario, la fine del Neolitico conosce una fioritura inattesa di sepolture collettive, in luoghi naturali come le grotte, o artificiali come gli ipogei o i megaliti come i dolmen, senza trascurare, naturalmente, le riutilizzazioni di fosse, di fossati, di gallerie di miniere, per fare degli esempi. Fra questi due poli, le sepolture note come "sepolture plurali", il cui riconoscimento e il cui studio hanno fatto grandi progressi negli ultimi decenni, occupano un buon numero dei siti sepolcrali del Neolitico medio. Esse permettono al paleopatologo di sta-

bilireavolte la causa stessa della morte di tutti o di una parte degli individui sepolti: violenza, sacrificio, epidemia, incidente perinatale.

Per completare questa rassegna osteo-archeologica, si deve ricordare un fatto importante: un buon numero di cadaveri neolitici, e più in generale preistorici o storici, sono stati sepolti sotto l'effetto di pressioni "non funerarie": incidenti, catadismi, epidemie, violenze o guerre. Il riconoscimento di questi contesti, possibili da un punto di vista archeologico, è del più alto interesse per identificare le cause dei decessi, individuali o collettivi.

In effetti, e questo è un punto cruciale per il paleopatologo, riconoscere una lesione o una malattia a partire da resti antropologici, costituisce solo la prima tappa di un procedimento scientifico generalista, che punta a stabilire lo stato di salute dell'individuo e poi della popolazione inumata studiata. Si tratta di una direzione di ricerca alla quale abbiamo dato il nostro contributo personale e che fu instaurata da L. Pale, fin dal 1928. Questa procedura include dei fattori generali, quali: paleodemografia, paleoepidemiologia o paleogenetica. Lo studio dello stato di salute delle popolazioni antiche costituisce il coronamento di qualsiasi ricerca sulla paleopatologia delle popolazioni. A nostro avviso deve essere considerato come parte effettiva delle scienze mediche attuali, perché può e deve servire di base per la comparazione cronologica, allo scopo di apprezzare l'evoluitività delle malattie e della salute umane nel corso dei millenni.

Così, l'insieme dell'arsenale medico moderno è utilizzato dal paleopatologo per sondare le malattie del passato. Studi di ossa, radiologia, scanner, densitometria ossea, ecc.: tutti i mezzi sono buoni per scoprirle. Ai nostri giorni, l'accento è messo sull'osservazione microscopica dell'osso e della cartilagine antichi, e più in generale, quando si presenta l'occasione, dei resti organici umani. La paleopatologia molecolare fa il suo ingresso nel mondo della ricerca con la scoperta (laddove possibile) del DNA antico.

### **La malattie antiche: pluralità di luoghi, tempi e azione**

Appena mezzo secolo fa, gli archeologi credevano che la neolitizzazione avesse visto la luce nella Mezzaluna Fertile, quell'immenso arco di cerchio che va dall'attuale Anatolia verso l'Egitto e ingloba tutto il Vicino e Medio Oriente, percorso da quei lunghissimi fiumi che sono il Tigri, l'Eufrate e il Nilo. James H. Breasted, dell'Università di Chicago, lo studioso che inventò questo termine, non sospettava che numerosi scavi successivi avrebbero mostrato che, in realtà, si trattava di un fenomeno planetario, il cui polimorfismo è sorprendente. I primi agricoltori, quelli che avevano imparato a domesticare le piante e le bestie selvagge, esistevano già nel Sahara centrale e orientale, nell'alta valle del Nilo, in quella dell'Indo, del Fiume Giallo e, più lontano ancora, in Nuova Guinea e, al di là del Pacifico, in Mesoamerica e negli altipiani andini. Quasi ovunque, sul pianeta, i cacciatori-raccoglitori paleolitici hanno appreso (spontaneamente?) a coltivare la terra, confermando in questo modo le teorie visionarie del russo Nicolas Vavilov, uno dei grandi teorici della Rivoluzione Neolitica, che negli anni '30 del secolo scorso ipotizzò che il Neolitico, in luogo di essere un fenomeno individuale del Vicino e del Medio Oriente, era un processo ripetitivo e planetario.

L'idea che questi focolai agricoli fossero mondiali ha essa stessa subito delle trasformazioni radicali, quando la scoperta della datazione col radiocarbonio e la dendrocronologia hanno permesso di "calibrare" la cronologia delle scoperte archeologiche. Al momento, sono state proposte delle date (da 9 a 10 mila anni prima di Cristo) per il Sahara, per il sud dell'Anatolia, l'alta Mesopotamia. Per

l'Asia, l'Oceania e il Nuovo Mondo si oscilla fra VIII e IX millennio avanti Cristo. In modo più o meno completo, l'agricoltura esisteva come la conosciamo da circa 10 mila anni, in tutta la Terra.

Infine, cause e sviluppi e soprattutto ritmi della neolitizzazione restano molto variabili, se si considera lo scenario del pianeta. Si sa che in Palestina e lungo i suoi confini, nel cuore della cultura *natufiana*, cacciatori-raccoglitori sedentarizzati abitavano in veri agglomerati, ma non conoscevano l'agricoltura. Ci sono degli autentici agricoltori neolitici nel Vicino Oriente (Geico), agricoltori senza ceramica, un prodotto che i primi studiosi di Preistoria consideravano come l'emblema della neolitizzazione. Si conoscono dei fabbricanti di *terrecotte* (culture di *Etebølle* in Danimarca e di *Jomon* in Giappone) nel cuore di culture locali esclusivamente paleolitiche. *Ogni combinazione è possibile*. Ma, al di là di un periodo di pochi millenni (grosso modo da 12 a 5 mila anni prima della nostra era) quasi tutto il pianeta ha conosciuto l'agricoltura, per quanto resistano delle aree risparmiate, spesso immense senza dubbio, in America del Nord, in Africa, in Siberia, in Oceania, in Australia. Ma, al contrario, e questo è un punto essenziale della nostra problematica, tutte le patologie umane intercontinen-

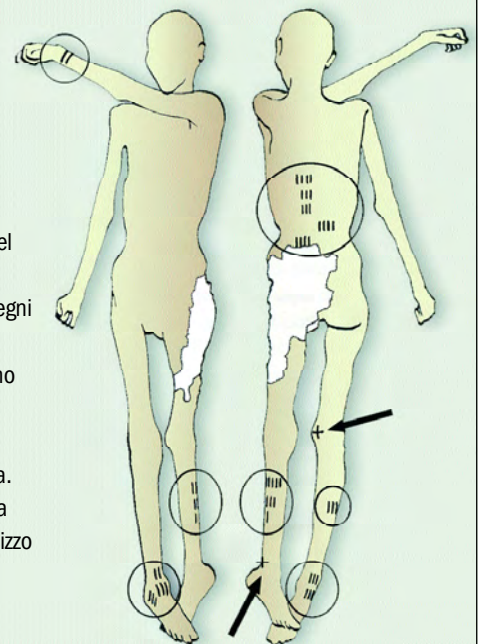
## 1 • Medicina neolitica - I tatuaggi

Diversi scavi archeologici hanno riportato alla luce resti di uomini e donne tatuati vissuti nella Preistoria, appartenenti a popolazioni sudamericane, nordamericane, eschimesi, siberiane, cinesi, egiziane, ecc. Il termine "tatuaggio" deriva dal Tahitiano *tatu* che significa decorare la pelle; rappresenta una delle più antiche forme artistiche prodotte dall'uomo, un modo per abbellirsi disegnando ed incidendo la propria pelle con simboli e forme. È un gesto intimo e personale, ma anche "pubblico" e definitivo. In effetti i tatuaggi hanno avuto anche un grande potere comunicativo, attraverso di essi sono state trasmesse informazioni sullo status sociale e sul gruppo etnico di appartenenza, in alcuni casi correlato a pratiche di iniziazione per il passaggio all'età adulta. Straordinario è il caso dei tatuaggi presenti sulla mummia del Similaun, rinvenuta nel 1991 in prossimità del Giovo di Tisa sulle Alpi Venoste. Sulla mummia, datata 3550-3100 a.C. con il metodo del Carbonio 14, furono subito notati una serie di segni cutanei disposti in varie regioni del corpo. Ad un più attento esame macroscopico e con l'aiuto di fotografie all'infrarosso vennero individuati 47 tatuaggi lineari

semplici e 2 a forma di croce. Sulla zona lombare del dorso e sulle gambe i fasci lineari sono uniti a gruppi di 3-4; solo sulla parte alta del polpaccio sinistro vi è un gruppo di 7 (fig. 1.1); sono linee semplici da 1, 5 a 2, 5 cm di lunghezza e 2 mm di larghezza. All'interno del ginocchio destro e sulla caviglia sinistra sono presenti motivi a croce. I tatuaggi, che appaiono di colore scuro, sono stati eseguiti introducendo sotto la pelle, appositamente incisa, una miscela semiliquida formata da polvere di carbone mescolata ad acqua. L'incisione è quasi sicuramente stata effettuata con lesine di rame che si ritrovano frequentemente tra i materiali archeologici rinvenuti riferibili alle età del Rame e del Bronzo. La sorprendente sovrapposizione topografica di questi segni con le sottostanti strutture scheletriche, che soggette a forti sollecitazioni portano con l'avanzare dell'età ai tipici dolori atritici, fanno pensare ad un utilizzo di questi tatuaggi con funzione terapeutica. La mummia del Similaun rappresenta la più antica testimonianza diretta dell'utilizzo del tatuaggio nella Preistoria europea.

Stefano Ricci, Università di Siena

Fig. 1.1 Localizzazione dei tatuaggi sul corpo della mummia del Similaun (rielaborata da Fleckinger A., Steiner H., *The fascination of the neolithic Age*, Folio Editore, Bolzano 1999, pp. 49-52).





tali, quelle che seguirono la neolitizzazione, si rassomigliano, in qualsiasi parte del mondo, fatta eccezione per la diffusione di certi germi infettivi. Di fronte al polimorfismo della neolitizzazione, questa unità della patologia umana dei primi agricoltori e dei loro discendenti pende fortemente a favore della nostra teoria della *neolitticogenesi* delle malattie umane attuali. E questo è confermato dalle prime scritture dell'umanità: quando appaiono nella Mezzaluna Fertile, verso il IV millennio a. C., ma allo stesso modo più tardi nella Cina attuale e in Mesoamerica, queste scritture abbondano in codici di medicina, trattati di medicina antica che descrivono ovunque delle patologie che sono di tipo planetario.

### L'artrosi, piaga dei neolitici e dei loro discendenti

I lavori di Teya Molleson («Pour la Science», 1994) hanno mostrato che i primi agricoltori del Neolitico, curvi e spezzati dal lavoro dei campi e dei loro prodotti (molitura, ceramica, vimini), presentavano una patologia degenerativa che si sarebbe trasmessa di generazione in generazione, fino ai nostri giorni. Abbiamo descritto accuratamente la trasformazione della cerniera lombo-sacrale che colpisce i primi agricoltori. I loro antenati paleolitici correvano, lanciavano, tiravano con l'arco o con il propulsore. Le loro membra superiori erano le loro prime armi. I neolitici, curvi a causa del lavoro nei campi, spostano il centro vitale di gravità e ergonomico verso il basso, traumatizzando i dischi intervertebrali della parte inferiore del rachide e inaugurando così una patologia artrosica degenerativa che non finirà di aumentare con il progredire dell'agricoltura, anche di quella meccanizzata. Ai nostri giorni, il costo sociale e medico dell'artrosi secondaria dei campi, e più generalmente del comparto agro-alimentare, è enorme. La nostra pratica quotidiana su mappe osteoarticolari ci ha permesso di seguire e di quantificare, per alcune popolazioni chiave preistoriche, medievali e attuali del sud della Francia e dell'Europa, questa lenta progressione.

129

### Genetica e Neolitico

Se si vuole capire in modo facile ciò che fu la Rivoluzione Neolitica al confronto dell'arte di vivere elegante e modesta dei cacciatori paleolitici, ci basta osservarla da un'angolazione pragmatica: «radunare i viventi (e i loro morti) con gli animali domestici in spazi sempre più stretti, sempre più affollati, e estendere sempre di più i campi coltivati». Secondo noi, *la promiscuità umani-umani, umani-animali domestici, animali domestici-animali domestici* è la chiave di volta per capire la neolitizzazione dell'umanità. Ma i paleolitici avevano vissuto secondo un tale statuto, quello dell'affollamento. I neolitici, moltiplicandosi in compagnia di animali domestici sempre più numerosi, per coltivare il suolo in modo sempre più intenso, hanno preparato l'avvento della nostra Terra sovrappopolata, sempre più antropizzata, dalle megalopoli immense. In questo senso, da questi affollamenti - dei quali le case neolitiche, i primi villaggi, le prime ville testimoniano l'evidenza - sono nati dei grandi mescolamenti genetici, dai quali sono scaturite innumerevoli malattie genetiche. Così la talassemia, il favismo e un buon numero di anemie emolitiche genetiche sono nate sulle rive del Mediterraneo, nel Neolitico, deformando i crani «a spazzola» e le orbite in *cribra orbitalia*, come si vede negli scheletri delle necropoli e delle sepolture collettive neolitiche dell'Europa meridionale. Delle oltre cinquemila malattie ereditarie di origine genetica scoperte ai nostri giorni, è molto verosimile che la grande maggioranza sia nata da questi rimescolamenti di popolazione, sempre più numerosi, frutto della *escalation* neolitica.

## E il cancro?

L'analisi di centinaia di scheletri, anche se molte volte incompleti, che datano dal Paleolitico, mostra una estrema rarità dei tumori maligni ossei. Tuttavia il cancro, o meglio ancora il cancro delle viscere e degli organi molli, è per definizione impossibile da scoprirsi nei resti scheletrici. Per contro, questi tumori si generalizzano spesso attraverso metastasi ossee. Si può supporre che, in assenza di medicine efficaci, se ne dovrebbero scoprire le tracce nelle ossa degli ultimi predatori. Ma questo rinvenimento è eccezionale. D'altra parte, il cancro è, per la maggior parte, appannaggio di soggetti avanti negli anni, per lo meno nelle nostre società. La speranza di vita limite nel Paleolitico rafforza le nostre conclusioni. I nostri tumori attuali, indotti da fattori ambientali multipli (alimentazione, inquinamento, stress, sostanze diverse, anche medicinali) sono del tutto tipici delle nostre società post-neolitiche, dove si vive di più, e sempre più vecchi e malati.

## Le epidemie

Come hanno mostrato Steven O'Brien e Michael Dean («Pour la Science», ott. 1997), un gene umano, il CCR5, residuo della selezione drastica operata dalle gravi pandemie di malattie infettive acute apparse nel Neolitico, testimonia della pericolosità degli effetti della domesticazione degli animali selvaggi. Questo gene e la sua scoperta hanno dato conferma ai nostri lavori, basati sulla messa in evidenza (a partire dallo studio paleopatologico degli scheletri trovati nelle tombe neolitiche europee e del bacino del Mediterraneo) di queste "neopandemie". Ci siamo fondati sugli studi paleodemografici, avviati da Claude Masset, sulle popolazioni neolitiche. La distanza che separa due gravidanze presso le madri paleolitiche e tutte quelle che vivono di predazione, è di circa 4/5 anni. Presso i neolitici, e presso tutti gli agricoltori, è di due anni: cioè due volte di meno. Questa diminuzione avrebbe dovuto favorire l'esplosione di un'Europa neolitica sovrappopolata, cosa lontana dal vero, come è mostrato da tutti gli studi di demografia preistorica. Questo fatto, unito al censimento delle sepolture collettive della fine del Neolitico, ci ha permesso di formulare questa congettura. A partire da cinque specie principali di animali domestici, che denominiamo "la pentade di Pandora" e cioè: il bue, il montone, la capra, il porco e il cane, il 90% dei germi delle nostre malattie epidemiche attuali (virus, batteri, parassiti e prioni) sono il frutto della mutazione dei germi animali che colpivano queste due specie. La temuta mutazione che dovrebbe inaugurare l'apparizione di una pandemia umana di influenza aviaria mutata in influenza umana, sarebbe in effetti un fenomeno "banale", che si è ripetuto numerose volte nel Neolitico, senza parlare, beninteso, di altre specie animali (alcuni uccelli, roditori ecc). Il bue, da solo, con il vaiolo, la tubercolosi, la salmonellosi, è un enorme contenitore di epidemie. Abbiamo creato il termine di "epizoodemia" per mostrare che le epidemie animali, le epizootie, attraverso la loro mutazione, a partire dal Neolitico, continuano a causare epidemie umane che nel Paleolitico non si conoscono. L'attuale bacillo di Koch, quello della tubercolosi, ne è l'esempio tipo: può colpire sia l'uomo sia il bue da cui è venuto. A partire dalla sua domesticazione, nel Neolitico, i contadini della valle del Nilo presentano dei segni indubbi di tubercolosi ossea. I lavori di Jane Buikstra sulle Americhe hanno mostrato che fu lo stesso per il Nuovo Mondo. I primi casi di tubercolosi vertebrale (sindrome di Pott) apparvero in Svizzera nel Neolitico del Valais, in Italia e in Francia verso la metà e la fine del Neolitico.

Sfortunatamente, le malattie epidemiche come la grande Peste Nera del 1347-1348 uccidono i malati in pochi giorni, se non in poche ore, senza lasciare certi segni ossei. Bisogna aspettare i progressi nella lettura del DNA antico, capaci di farci vedere i segni della presenza di germi neolitici, ve nuti da sorgenti animali. Le nostre congetture sono state rinforzate studiando le sepolture collettive della fine del Neolitico (grotte, dolmen, ipogei): esse vedono il loro numero e il loro contenuto aumentare bruscamente dopo la fine del Neolitico e al principio dell'età del Bronzo. Una mortalità iperacuta di natura epidemica ne potrebbe essere la causa principale.

Le *epizootemie* sono essenzialmente il frutto della promiscuità, richiamata sopra, fra umani e animali domestici. Anche se questa ipotesi può scioccare gli archeologi addetti, bisogna tuttavia ammettere che la neolitizzazione ci ha fondamentalmente lasciato in eredità dei germi animali infettivi, moltiplicati all'infinito proprio da questa promiscuità. Questa è, a nostro parere, la trasformazione più radicale e più pericolosa che caratterizzò lo stato di salute dei primi agricoltori e dei loro discendenti, al confronto degli ultimi cacciatori paleolitici.

### Reumatismi "infettivi"?

Il caso più antico di spondilart rite anchilosante conosciuto sul pianeta è stato scoperto in uno scheletro neolitico della Bassa Normandia, a Fontenay-le-Marmion. Questo reumatismo infiammatorio severo, che colpì più tardi il faraone Ramses II, è sconosciuto nel Paleolitico. Anche questa ci sembra una malattia neolitica. Dei micro-organismi, generatori della sindrome di Reiter, indotti sicuramente dalla domesticazione animale, hanno potuto colpire dei contadini neolitici e far sviluppare presso questi una risposta auto-immune, fonte di attacchi infiammatori al rachide e alle articolazioni sacro-iliache. Ai nostri giorni, questo reumatismo essenzialmente maschile è legato alla presenza di un antigene tessutario, denominato HLA B 27. Questa "traccia" genetica è certamente frutto di una combinazione fra un attacco infettivo insidioso e una selezione demografica neolitica. In questo spirito, la poliart rite reumatoide, altro flagello reumatico auto-immune, tipicamente femminile e sconosciuto nel Paleolitico, potrebbe essere certamente un'affezione post-neolitica, indotta da fattori ambientali e genetici specifici dei produttori di cibo.

### Pace e guerra

Infine, è giusto completare questo quadro della trasformazione delle malattie umane nel corso del Neolitico ricordando la patologia traumatologica di guerra. Certamente, gli ultimi cacciatori lottavano con frequenza, scatenavano risse, ossia dei combattimenti locali, che tuttavia ci hanno lasciato poche tracce ossee, per quanto l'arco e il propulsore di giavellotto siano delle armi paleolitiche. Per giunta, abbiamo mostrato con Jean Guilaine, professore al Collège de France, che questa violenza, scaturita dalla profondità dei tempi, si è socializzata nel corso della neolitizzazione, sotto la spinta del formarsi dei primi poteri organizzati e dell'accresciuta spartizione di terre e di campi, fonte di conflitti spesso crudeli. Dal più antico Neolitico, i segni dei massacri collettivi sono rivelati sugli scheletri dei contadini della valle del Reno, del Danubio (crani fracassati a colpi di ascia, frecce conficcate nelle ossa). In Francia, verso la fine del XIX secolo, il dottor P. Prunières ha messo in evidenza, nell'attuale territorio della Lozère e dell'Aveyron, la più impressionante collezione di ferite traumatiche aggressive conosciuta al mondo su scheletri che datano dalla fine del Neolitico.

Questa raccolta si accompagna ancora ad un numero importante di trapanazioni craniche intenzionali, testimoni di una paleochirurgia efficace, forse in relazione con questa aggressività ambientale. I primi agricoltori hanno certamente generato una violenza collettiva organizzata che si sovrapponeva all'aggressività degli antichi primati e delle grandi scimmie, più disposte, queste, alla riconciliazione, come è stato brillantemente dimostrato dai lavori di Frans de Waal. Siamo certamente diventi i discendenti di agricoltori, superinfettati, violenti, che producono *sempre di più*, vivono sempre di più e sempre peggio, inquinando fino all'estremo e moltiplicandosi senza sosta. E se fosse questa la vera lezione della neolitizzazione...?

## 2 • Medicina neolitica – La trapanazione del cranio

Il termine “trapanazione” venne usato per la prima volta nel XVI secolo dal chirurgo Ambrogio Parè, riferendosi alla perforazione chirurgica effettuata a carico delle ossa craniche. Il termine è diventato di uso comune, pur se utilizzato a volte impropriamente: sarebbe preferibile, nella maggioranza dei casi di studio, utilizzare “lesione intenzionale del tavolo osseo cranico”, riferendoci ad una intenzionale perdita di sostanza ossea neurocranica sia sul vivente che *post mortem*. Le “trapanazioni avvenute in vita” presentano a livello della perforazione tracce più o meno evidenti di matrice ossea cicatriziale (fig. 2.1); in mancanza di rimaneggiamento cicatriziale si tratta di “trapanazioni *post mortem*”, anche se in questo caso non è da sottovalutare che la trapanazione possa essere avvenuta sul vivente, seguita immediatamente dal decesso dell'individuo. La trapanazione veniva effettuata con diverse tecniche tra cui le più diffuse sono il *bulinaggio*, l'*incisione* e la *scarificazione*. Il bulinaggio consiste nel praticare il foro con un oggetto resistente appuntito, ruotato attorno al proprio asse. L'incisione veniva praticata utilizzando uno strumento molto duro e appuntito, con il quale si procedeva ad incidere progressivamente sul tavolo osseo formando un disegno rotondeggiante o sub rettangolare. La scarificazione veniva effettuata

abradendo energicamente l'osso con un oggetto dalla superficie piana caratterizzata da irregolarità atte a potenziarne l'efficacia (cfr. F. Germanà, G. Fornaciari, *Trapanazioni, craniotomie e traumi cranici in Italia. Dalla Preistoria all'età Moderna*, Giardini, Pisa). In Italia i primi casi certi di trapanazione si sono riscontrati in scheletri neolitici; questa pratica si diffonderà in maniera evidente nel Bronzo e perdurerà fino in epoca medioevale. Nonostante si trattasse evidentemente di una pratica pericolosa per la salute dell'individuo e

tecnicamente difficile da realizzare, la maggioranza degli “operati”, generalmente adulti e di sesso maschile, sono sopravvissuti all'intervento (cfr. A. Canci, S. Minozzi, *Archeologia dei resti umani. Dallo scavo al laboratorio*, Carocci, Roma 2005). Moltissimi autori hanno tentato di interpretare il significato di tale pratica, alcuni indirizzandosi su scopi terapeutici o in risposta ad eventi traumatici, altri ipotizzando finalità magico-religiose.

Stefano Ricci, Università di Siena



Fig. 2.1 Un esempio di trapanazione avvenuta in vita, come indicano le tracce più o meno evidenti di matrice ossea cicatriziale (foto S. Ricci).

## 9

Giuseppe Rotilio  
Eliana Marchese

## Il significato nutrizionale della transizione neolitica nell'evoluzione umana

Gli studi antropologici hanno ormai chiarito il ruolo di primo piano svolto dalla nutrizione nel lungo cammino dell'evoluzione umana. Il passaggio dai primati antropomorfi alla comparsa del genere *Homo* nel Paleolitico superiore (circa 2 milioni di anni fa) è infatti caratterizzata da una graduale transizione da diete vegetariane basate su foglie, fiori, frutti e tuberi, a una dieta progressivamente carnea, che contiene una maggiore concentrazione di energia e nutrienti. Ciò ha contribuito allo sviluppo e al mantenimento di una struttura complessa come il cervello umano, con la conseguente acquisizione delle straordinarie capacità di adattamento tipiche della nostra specie.<sup>1</sup>

Un secondo fondamentale passaggio nella dieta dell'uomo è avvenuto a partire da 12.000 anni fa (Mesolitico), quando un forte aumento di temperatura determinò nel Vicino Oriente l'instaurarsi di ambienti umidi e aperti, ricchi di cereali selvatici e selvaggina, soprattutto gazzelle, nei quali si ebbe la prima graduale affermazione delle tecniche di coltivazione e allevamento. Sembra che l'insediamento dei primi villaggi permanenti, fondati dalla civiltà natufiana (che ha preso il suo nome dall'insediamento di Uadi el-Natuf in Israele), abbia preceduto l'inizio delle pratiche agricole. La varietà e abbondanza delle risorse naturali portò inizialmente a conservare i cereali selvatici, come testimoniano le fosse di stoccaggio trovate nella valle del Giordano.

Il passaggio completo da una economia di caccia-raccolta a una di agricoltura-allevamento si ebbe solo verso il 7500 a.C. Questo periodo di stasi, riscontrato anche in altri centri di domesticazione, come l'America centrale e la Cina, induce a pensare che il movente principale per l'inizio dell'agricoltura non fu tanto la carenza alimentare, causata da un aumento di popolazione, ma il significato simbolico, religioso o sociale, di cui si caricavano le piante coltivate, allora rare.

Inoltre, prima di aver subito una opportuna selezione genetica da parte dell'uomo, che ne ha modificato i tratti, cioè una vera "domesticazione", queste piante non erano dotate di caratteristiche particolarmente vantaggiose. I semi erano piccoli e liberarli dal loro involucro protettivo costituito da fibre indigeribili era particolarmente laborioso, mentre la fragilità del rachide determinava lo spargimento dei chicchi al momento della raccolta.

Il passaggio da una economia di predazione a una di produzione, che ha costituito la base per lo sviluppo successivo di tutte le grandi civiltà, ha lasciato tracce archeologiche che testimoniano interessanti effetti sull'anatomia umana, alcuni dei quali collegati ai cambiamenti alimentari. Gli scheletri risalenti a questo periodo mostrano una generale diminuzione di statura, con segni di danneggiamento della colonna vertebrale e delle ginocchia nel caso delle donne, a cui toccava il ruolo di macinare i cereali per molte ore al giorno. Inoltre i cambiamenti osservati nella dentizione, con diffusione di carie, sono stati attribuiti all'uso di cibi ricchi di carboidrati resi più biodisponibili dai trattamenti di preparazione alimentare. Infine la capacità cranica, indice di sviluppo cerebrale, mostra una leggera diminuzione rispetto a quella delle specie umane paleolitiche, *Neanderthal* e *Sapiens arcaico*, che rappresentano il massimo di camivorismo nella storia dell'evoluzione umana.

■ 1. G. Biondi, F. Martini, O. Rickards, G. Rotilio, *In carne e ossa*, Editori Laterza, Bari-Roma 2006.

Fig. 1 A sinistra è rappresentata una ipotetica piramide alimentare (= rappresentazione delle quantità relative del consumo di alimenti in ordine decrescente dal basso verso l'alto) del Paleolitico recente in area geografica soggetta a glaciazioni. A destra è riprodotta invece una piramide di società moderna post-agricola.

\* Posizione della piramide invertita. Il rapporto fra grassi polinsaturi e grassi saturi negli animali selvatici è 1,41, negli animali da allevamento è 0,44 (è 1,00 nella dieta consigliata dai moderni nutrizionisti).

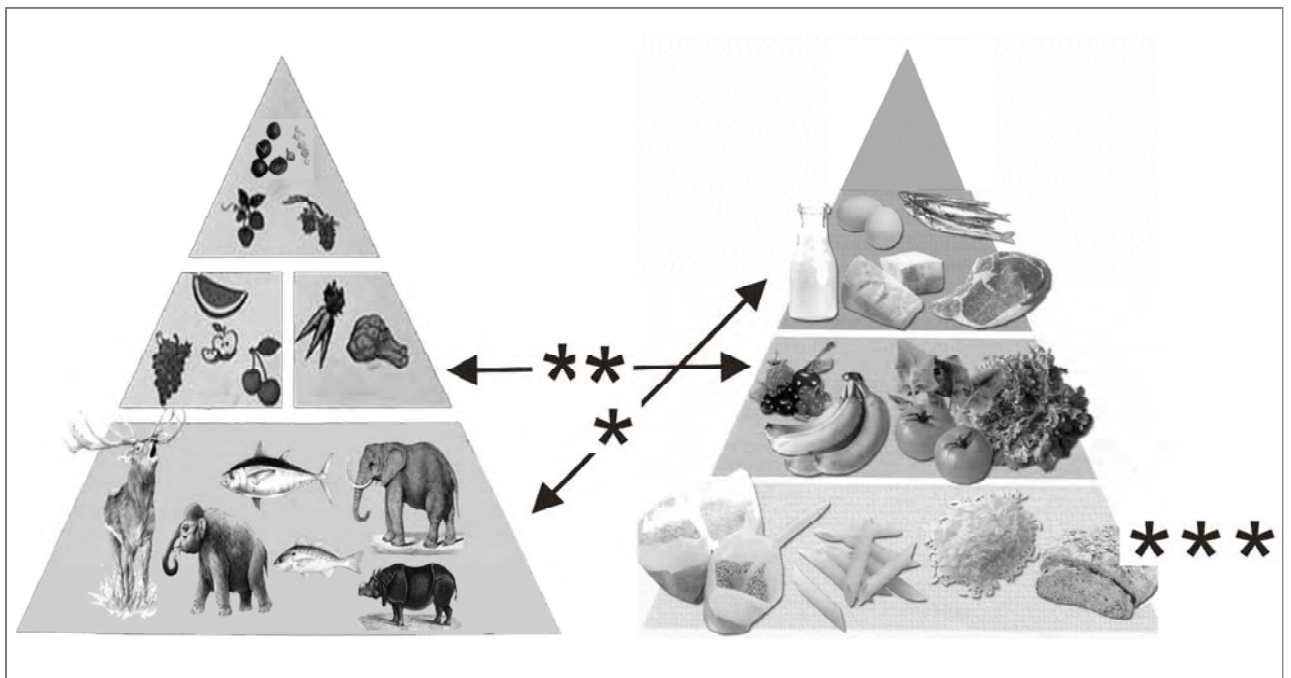
\*\* Posizione della piramide stabile, rinforzata da noci e bacche al vertice della piramide paleolitica.

\*\*\* Posizione che entra nella piramide nell'era post-paleolitica.

I cambiamenti conseguenti all'avvento dell'agricoltura e dell'allevamento animale hanno determinato però una vera e propria "rivoluzione nutrizionale" che analizzeremo prima nei suoi tratti generali, e successivamente nell'apporto delle singole classi di alimenti. Si è prodotta una non più sporadica e incerta disponibilità di cibi ricchi di nutrienti di alto valore (aminoacidi essenziali, vitamine e ioni minerali come calcio, ferro e rame), ma soprattutto di energia molto concentrata e prontamente spendibile. Questo è stato alla base dell'aumento di popolazione e della formazione delle prime società stanziali. Questa associazione di cibi più energetici e di stili di vita più sedentari è peraltro considerata la causa della comparsa di patologie che sono andate poi ad aumentare fino ai nostri giorni, in particolare la "sindrome metabolica" (obesità ipertensione, diabete). In fatti questi cambiamenti sono avvenuti troppo rapidamente in termini evolutivi perché il genoma della nostra specie, adattatosi allo "stile di vita" paleolitico, fondato sulla sporadica e incerta acquisizione di alimenti nel corso di circa 2 milioni di anni, abbia avuto la possibilità di riequilibrarsi alle nuove condizioni, che non esigevano più la capacità di conservare sotto forma di tessuto adiposo le energie alimentari in previsione di lunghi periodi di carestia ("genotipo risparmiatore"). Ormai molti studiosi concordano sul fatto che alcune malattie, diffuse soprattutto nei Paesi occidentali, sono conseguenza di questo mancato adattamento. A questo proposito è interessante notare come nelle popolazioni che hanno cambiato stile di vita da poco (esquimesi, popolazioni africane, polinesiane, americani nativi) la "sindrome metabolica" assuma una gravità maggiore.<sup>2</sup>

Vediamo ora quali sono i "novel foods" del Neolitico, cioè alimenti con cui sicuramente l'uomo del Paleolitico non può essere venuto in contatto, se non forse sporadicamente, e le conseguenze nutrizionali del loro uso.

- **Cereali e legumi** Poiché i cereali selvatici sono difficili da raccogliere senza gli strumenti adatti, e da digerire senza una adeguata preparazione (molitura e cottura), il ritrovamento degli attrezzi in pietra necessari segna l'ini-



zio del loro occasionale sfruttamento nel Paleolitico superiore (da 40.000 a 12.000 anni fa).<sup>3</sup> L'introduzione regolare nella dieta di cereali selvatici risale però ad un'epoca più recente, con il sorgere della cultura natufiana circa 13.000 anni fa. L'aspetto nutrizionale positivo è la pronta disponibilità dell'energia proveniente dai carboidrati, mentre un aspetto negativo è legato alla frazione proteica chiamata 'glutine', importante nella panificazione, contenuta abbondantemente nei cereali come grano, segale, orzo, avena, che non è tollerata tuttora dall'1% circa della popolazione e causa il morbo celiaco. Attualmente i carboidrati forniscono la maggior parte dell'energia della dieta (circa il 55%), e nelle popolazioni tecnologicamente più evolute questo comporta un uso eccessivo di zuccheri semplici e farine raffinate, alimenti con alto indice glicemico (rapporto fra l'aumento del glucosio nel sangue indotto da un alimento e quello indotto da una uguale quantità di glucosio). Questo tipo di alimentazione produce nel genotipo "risparmiatore", se accompagnato da scarsa attività fisica, un'aumentata secrezione di insulina, con conseguente deposito di tessuto adiposo che, a sua volta, produce insulino-resistenza e "sindrome metabolica".

Ci sono prove genetiche e archeologiche che la domesticazione di cereali primitivi come la farragine e il farro nel Medio Oriente è stata accompagnata da quella di legumi come lenticchie, fave, piselli e ceci. Questo abbinamento ha una grande rilevanza nutrizionale perché i legumi, a parità di carboidrati con i cereali, hanno molta più fibra e quindi un più basso indice glicemico. Inoltre i due tipi di vegetali sono complementari per quanto riguarda il valore nutrizionale delle loro proteine, in quanto aminoacidi essenziali assenti nei legumi sono presenti nei cereali e viceversa. Il consumo dei legumi freschi presenta d'altronde fenomeni di intolleranza in individui geneticamente predisposti, come il favismo per le fave e il latirismo per i piselli.

- **Frutta e verdura** L'orticoltura e la frutticoltura hanno selezionato una grande quantità di piante da frutto e di verdure più palatabili e digeribili rispetto alle qualità selvatiche. Questo nel complesso ha mantenuto un buon apporto di antiossidanti e fibra nella dieta, anche se inferiore a quello presente nella dieta paleolitica, fondata su bacche e frutti selvatici, ed ha allo stesso tempo incrementato l'apporto di zuccheri semplici, tipico della frutta coltivata.
- **Carne di animali domestici** Il Neolitico ha determinato, oltre a una riduzione della quantità di carne a favore dei cereali come fonte di energia, un cambiamento qualitativo dei grassi apportati, a causa dell'introduzione dell'allevamento. Negli animali selvatici i grassi depositati nel tessuto adiposo sottocutaneo e viscerale sotto forma di triacilgliceroli (cioè tre molecole di acidi grassi legati con legame estere al glicerolo), principalmente grassi saturi (SFA), sono molto ridotti per la maggior parte dell'anno, mentre sono sempre presenti quelli muscolari, composti da acidi grassi monoinsaturi (MUFA) e polinsaturi (PUFA). Con l'allevamento, l'abbattimento stagionale dei grassi è evitato dalla continua somministrazione di cibo agli animali. Con l'aumento della produttività agricola, poi, sono utilizzati come mangimi anche i cereali, che causano, come nell'uomo, un rapido accumulo di grassi saturi nel tessuto adiposo. L'aumento di grassi saturi nell'alimentazione è concordemente associata all'aumento del rischio di arteriosclerosi, collegata all'alterato metabolismo del colesterolo.

■ 2. S. B. Eaton, M. J. Konner, *Paleolithic Nutrition: a consideration of its Nature and current implications*, in «New England Journal of Medicine» 312, 1985, pp. 283-89.

■ 3. D. R. Piperno et al., *Processing of wild cereal grains in the Upper Paleolithic revealed by Starch Grain Analysis*, «Nature», 430, 2004, pp. 670-73.

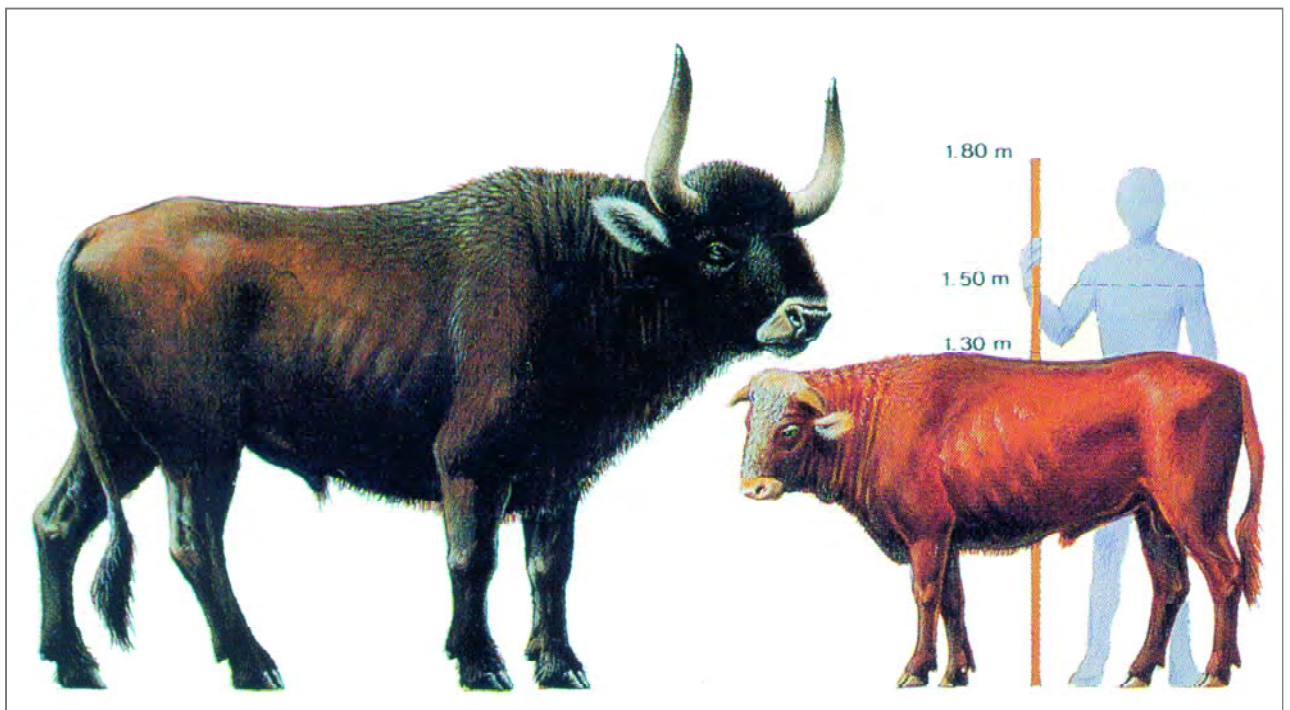
- **Latte e derivati** L'assunzione di latte dopo lo svezzamento non può essere iniziata che dopo l'inizio dell'addomesticamento del bestiame, circa 11.000 anni fa, per la difficoltà di catturare e nutrire gli animali selvatici. Le più antiche tracce di grassi derivati dal latte e dalla preparazione del formaggio, trovate sulle ceramiche, risalgono però solo a 6.000 anni fa. L'aspetto nutrizionalmente positivo del consumo di questi alimenti dopo il periodo dell'allattamento è l'alta biodisponibilità di calcio per il metabolismo osseo. L'aspetto negativo più importante è che ancora oggi solo il 50% dell'umanità è in grado di tollerare il latte dopo lo svezzamento (intolleranza al lattosio).<sup>4</sup> Per le popolazioni intolleranti (ad esempio i cinesi) hanno una bassa incidenza di arteriosclerosi, perché il latte ha la stessa qualità di grassi della carne degli animali domestici.

- **Oli vegetali** La produzione di olio vegetale (oliva, lino e sesamo) con presse meccaniche risale a circa 6.000 anni fa, ed era utilizzata anche per scopi non alimentari, come la preparazione di medicine, l'illuminazione, la lubrificazione.

L'assunzione di oli vegetali come condimento limita, dato che hanno lo stesso contenuto calorico degli altri grassi, l'assunzione di alimenti ricchi di grassi saturi e quindi può avere effetti protettivi contro il rischio cardiovascolare, dovuti sia alla loro composizione in acidi grassi (per la maggior parte monoinsaturi nell'olio di oliva e polinsaturi negli altri oli), sia a componenti minori come vitamine, polifenoli, antiossidanti e composti quali i fitosteroli che inibiscono l'assorbimento del colesterolo.

L'uso eccessivo di oli vegetali e la composizione dei grassi degli animali da allevamento, ha comunque spostato il rapporto  $\Omega 6/\Omega 3$  troppo a favore della serie  $\Omega 6$ , a scapito degli  $\Omega 3$ , soprattutto a lunga catena (LC PUFA),

■ 4. L. L. Cavalli Sforza, P. Menozzi, A. Piazza, *Storia e geografia dei geni umani*, Adelphi, Milano 2000.





che sono presenti specialmente negli alimenti di origine marina e che hanno un ruolo importante nella struttura e nelle funzioni caratteristiche del cervello.

- **Alcol** Si tratta di una fonte di energia sconosciuta nel Paleolitico, dato che la produzione dei prodotti alcolici fermentati, come vino e birra, risale a 7.000 anni fa nel Medio Oriente. Ferma restando la tossicità dell'alcol a dosi eccessive, le bevande alcoliche fermentate hanno anche un ruolo nutrizionale positivo: nella birra, per esempio, è presente un'alta concentrazione di vitamine del gruppo B, mentre il vino rosso ha capacità antiossidanti grazie ai polifenoli, in particolare il resveratrolo, presenti nella buccia dell'acino d'uva. La lunga abitudine al consumo di quantità moderate di vino rosso in molte popolazioni umane sembra abbia avuto effetti positivi nella prevenzione di malattie cardiovascolari.
- **Sale** Anche se nel Paleolitico le popolazioni che vivevano in zone costiere possono occasionalmente aver cotto i cibi in acqua di mare, il consumo giornaliero di NaCl era certamente < 1 g, mentre più alto era l'apporto di potassio da carne e vegetali selvatici. Poiché il sodio è fondamentale per il mantenimento della pressione sanguigna, l'organismo umano si è geneticamente programmato a non eliminarlo e questo genotipo non è stato capace di eliminarne l'eccesso dovuto al rapido aumento del suo consumo fra 10.000 e 5.000 anni fa (dapprima essenzialmente come conservante della carne) fino a valori vicini ai 10 g/die attuali. Il rovesciamento del rapporto sodio-potassio, che così si è prodotto nel passaggio alla dieta neolitica, è senza dubbio alla base della maggiore tendenza ad ipertensione e a malattie collegate come arteriosclerosi, ictus e infarto.

Fig. 2 Confronto tra un bue selvatico (l'uro) e un bue domestico. La domesticazione comportò una riduzione della taglia degli animali e un accumulo di grassi, indotto dalla continua somministrazione di cibo e dall'utilizzo dei cereali come mangimi. Tale cambiamento comportò per l'uomo una maggiore assunzione di grassi saturi (da G. Tosello, *Variazione delle dimensioni dei bovini, in Il Neolitico, alle origini della civiltà*, Electa/Gallimard).



## a ma inatura dei cereali spetti te ni i e so iali

### Introduzione

**Bibliografia ragionata** • I testi in lingua italiana che propongono analisi dettagliate della macinatura del Neolitico sono molto rari: uno di questi è *Il Grano e le macine. La macinazione di cereali in Alto Adige dall'Antichità al Medioevo*, Catalogo della Mostra, Ufficio Beni Archeologici della Provincia Autonoma di Trento e del Castello del Buonconsiglio, 1994. Sempre dall'area trentina, ma di tono più generale è il libro di G. Sebesta, *La via dei mulini. Dall'esperienza della mietitura all'arte di macinare*, Museo degli Usi e Costumi della Gente Trentina, San Michele all'Adige 1976.

Le opere specifiche più complete sono in lingua straniera e tra queste si segnala S. A. de Beaune, *Pour une Archéologie du geste*, CNRS Editions, Paris 2000 e H. Procopiu, R. Treuil, *Moudre et broyer*, I-II, CTHS, Paris 2002. Alcuni aspetti specifici si trovano invece anche in italiano: il caso di Abu Hureya è trattato da Teya Molleson nel n. 314 del 1994 de «Le Scienze», mentre una ricca documentazione etnografica è reperibile in V. L. Grottanelli, *Ethnologica. L'uomo e la civiltà*, vol. II, Edizioni Labor, Milano 1965.

### ecnica di fabbricazione e uso

ig. 1



ig. 2



ig. 3



ig. 1 Pane preistorico riprodotto tramite il confronto con esemplari rinvenuti in insediamenti neolitici da . Sulzenbacher *La mummia dei ghiacci o t i alla scoperta del eolitico olio ditore* ienna olzano 2000 .

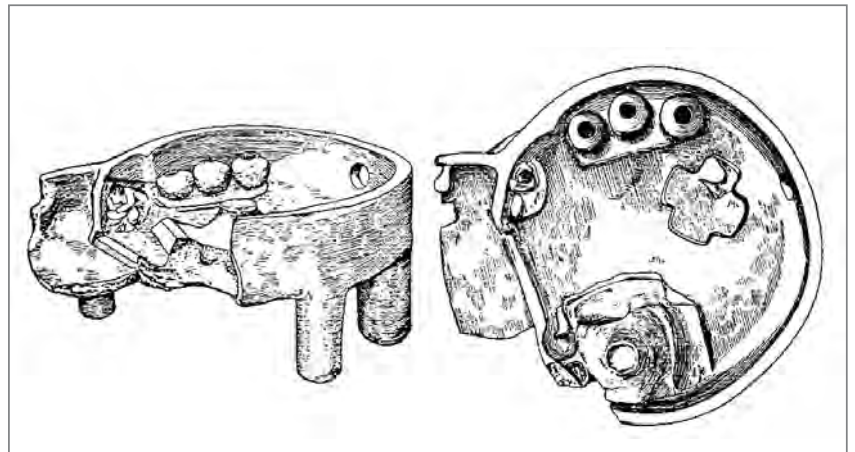
ig. 2 acina e macinello dai monti agros da uilaine . d. *Premier pa sa s du mo de aissa ce des agricultures* S minaire du Collège de rance ditions rrance Paris 2002 .

ig. 3 na donna della auritania che schiaccia cereali da S. A. de eaune *Pour u e rchéologie du geste* CNRS ditions Paris 2000 .

**Aspetti economici e sociali**

140

ig. 4



ig. 5



ig. 6





ig. 7

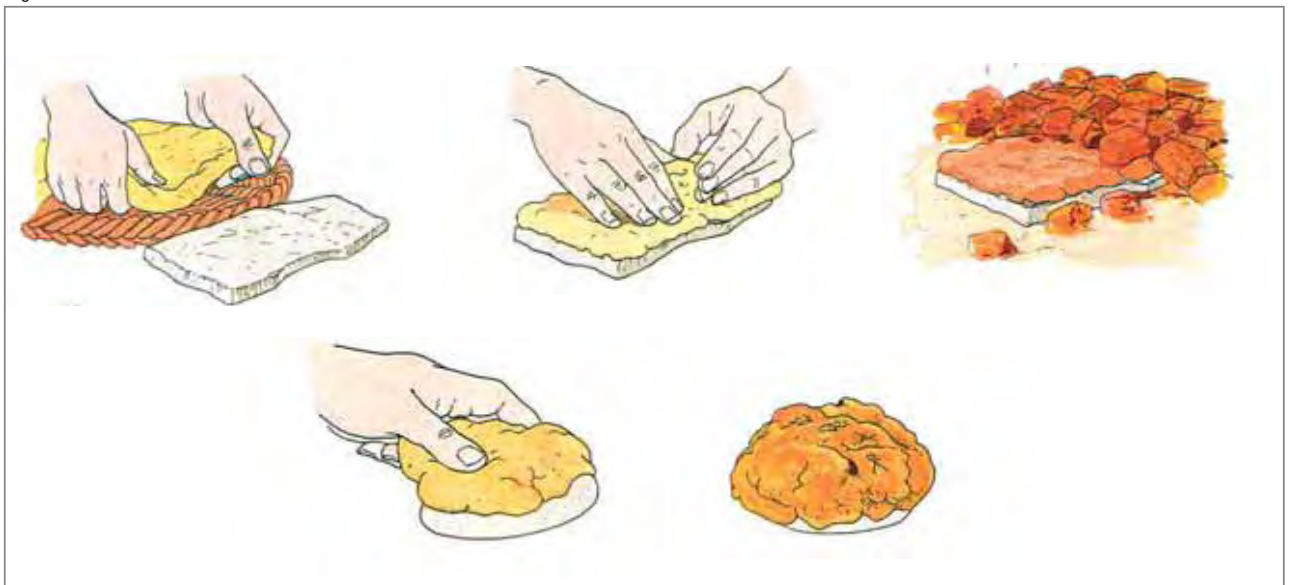


ig. 9

141

- ig. 4 Odellino di casa o santuario con donna che macina e forno dall' craina occidentale da . . . Clar *Europa Preistorica li aspetti della ita materiale inaudi 1969* .
- ig. 5 Grande pietra con numerose concavità dovute all'azione di macinare fonte Lazzu Corsica da .C. eiss d. *L' rchéologie l' i ersité de orse A accio 1996* .
- ig. 6 Statuetta in terracotta di una donna che impasta il pane Museo Archeologico di Atene .
- ig. 7 Pagnotta con impronta di vimini e piastra di cottura da Charavines rancia da A. oc uet *hara i es il a a s Les ossiers d'Archeologie n. 199 Paris 1994* .
- ig. 8 Ricostruzione della procedura per la cottura delle pagnotte su piastra e per la confezione di piccoli pani da oc uet *hara i es cit.* .
- ig. 9 Donne Navaho Arizona al forno del pane da rottanelli *th ologica cit.* .

ig. 8



## 1 • Il ruolo della donna

Il ruolo della donna nella macinatura dei cereali è ipotizzabile sulla base del concorso di due differenti discipline: l'etnoarcheologia e la paleopatologia. L'etnoarcheologia è una disciplina che si propone di integrare la ricerca archeologica con confronti tratti dall'osservazione della realtà di società tradizionali contemporanee. Gli esempi riportati suggeriscono come la macinatura sia di stretta pertinenza delle donne. Nel villaggio di Kizilkaya, nell'Anatolia centrale, gli strumenti per macinare e polverizzare vegetali commestibili sono strettamente correlati alla sfera femminile; in alcuni casi anche l'acquisizione del materiale e la

fabbricazione degli utensili è un lavoro delle donne così come il loro l'uso, la cura e la riparazione o l'eliminazione del materiale stesso, se non più utilizzabile (fig. 1. 1).

Anche nel villaggio di Tichitt, in Mauritania, l'attività di macinatura è riservata alle donne: essa richiede molto tempo in base a diversi fattori quali l'età, la forza muscolare, le pause di riposo durante il lavoro, la necessità di allattare. Per quanto riguarda la resa del lavoro di molitura in poco meno di un'ora di lavoro si ricava circa un chilo di farina (fig. 1. 2). L'attività legata alla macinazione dei cereali protratta per più ore al giorno doveva essere così intensa che spesso

risulta visibile anche dall'analisi dei resti ossei. Lo studio paleopatologico condotto sui resti umani del primitivo insediamento agricolo di Tell Abu Hureya in Siria ha rivelato che le ossa della caviglia e dell'alluce presentavano segni di alterazione attribuibili allo stare in ginocchio e alla spinta data con gli alluci durante la macinatura dei cereali; altri danni si avevano anche a carico della colonna vertebrale, delle ginocchia e dell'articolazione dell'anca. Le ossa del braccio erano inoltre molto robuste (fig. 1. 3). Queste particolari caratteristiche si riscontrano principalmente negli individui di sesso femminile, sia adulti sia adolescenti.



ig. 1.1



ig. 1.2



ig. 1.3

ig. 1.1 donna di un villaggio anatolico che frammenta i peperoncini da . Procopiu R. reuil ds. *oudre et ro er I II C S Paris* 2002 .

ig. 1.2 donna della auritania intenta alla macinatura da de eaune *Pour u e rchéologie* cit .

ig. 1.3 Lo studio delle ossa rinvenute nel sito del primo Neolitico di Abu ure ra Siria ha permesso di identificare alterazioni patologiche legate allo svolgimento ripetuto e continuo di attivit legate alla macinatura dei cereali e di attribuire tale attivit alle donne anche molto giovani da . olleson *Le ri ela io i delle ossa di u Hure ra* in *Le Scienze* ed. it. di Scientific American a. II vol. LIII n. 314 ottobre 1994 .

## 2 • Il significato simbolico della macina e del pane

In quanto strumenti primari di produzione di cibo le macine possono acquistare valenze simboliche testimoniate dal loro rinvenimento in alcuni contesti funerari europei, in cui la macina è in genere associata a sepolture femminili (fig. 2.1). Spesso troviamo la macina anche dove sono attestate manifestazioni del sacro, come nelle grotte. Nei culti neolitici, infatti, la macina per la farina assume un

valore simbolico rituale per le strette connessioni con la religione agraria, come testimonianza di riti e sacrifici legati alla fertilità della terra, sostituendosi forse al pane come offerta agli dei e come dono funerario. Il pane racchiude in sé un ricco bagaglio di significati in quanto rappresenta il nuovo rapporto che si viene ad instaurare tra l'uomo e l'ambiente durante la

Rivoluzione neolitica. Nelle pratiche culturali il pane e i dolci giocano un ruolo non trascurabile dalla preistoria fino ai giorni nostri. Numerosi esempi si hanno in Sardegna, dove ogni festa religiosa ha il suo pane e i suoi dolci (fig. 2.2), o in Sicilia dove durante la festa di San Calogero ad Agrigento i fedeli lanciano del pane come offerta contro la statua del Santo (fig. 2.3).



ig. 2.1



ig. 2.2



ig. 2.3

ig. 2.1 Sepolture del Neolitico spagnolo di una giovane donna: una macina come corredo funebre da *useu piscopal de Vic uide de collectio s dition de le useu piscopal de ic spa a 2007* . ig. 2.2 Pane sardo confezionato per la Pasqua. ig. 2.3 Durante la festa di San Calogero ad Agrigento i fedeli lanciano verso il Santo del pane come offerta da C. A. Pinelli . *uilici L'al a dell'uomo e onato ari 1974* .

## 3 • Alcuni spunti per laboratori interdisciplinari

Il tema delle macine, dei cereali e del pane offre numerosi spunti per attività laboratoriali interdisciplinari di cui si forniscono alcuni esempi.

Tecnologia: uso delle macine ed evoluzione tecnologica dalla macina al mulino (storia, ed. tecnica), proprietà delle rocce impiegate (ed. tecnica, scienze, storia) (fig. 3.1).

Alimentazione: storia dell'uso dei cereali e del pane, valore energetico, significati "materiali" e sovrasignificati (scienze, lettere, storia, ed. tecnica e religione). Etnografia: le culture tradizionali attuali, "altre" da quelle occidentali (geografia e storia, letteratura) (fig. 3.2).

La società: la divisione del lavoro, la cooperazione, il gruppo, la famiglia, la donna (ed. civica, geografia, storia, letteratura).



ig. 3.1

ig. 3.1 Macina e macinello.

ig. 3.2 Donna egiziana controlla la cottura del pane.



ig. 3.2



## a prima erami a

**Bibliografia** • Si forniscono qui di seguito alcuni titoli in lingua italiana relativi ad argomenti trattati nel testo:

*Dall'argilla al vaso Sistemi di fabbricazione in una comunità neolitica di 7000 anni fa*, a cura di S. M. Cassano, I. M. Muntoni, C. Conati Barbaro, Ergon Edizioni, Roma 1995.

N. Cuomo di Caprio, *Ceramica in archeologia*, "L'Erma" di Bretschneider, Roma 2007.

B. Fabbri, A. Gianti, *L'avventura della ceramica*, CNR-ISTEC, Faenza 2003.

D. Labate, *La ceramica Una storia millenaria*, Comune di Fiorano Modenese, Fiorano Modenese 2001.

I. M. Muntoni, *Modellare l'argilla Vasai del Neolitico antico e medio nelle Murge pugliesi*, Istituto Italiano di Preistoria e Protostoria, Firenze 2003.

M. Saracino, *Prima del tornio Introduzione alla tecnologia della produzione ceramica*, Edipuglia, Bari 2005.

*Storie d'argilla Alle origini della ceramica in Terra di Bari*, a cura di A. Damato, F. Radina, Museo Civico Archeologico "G. e P. Didonna", Rutigliano 2004.

M. Vidale, *Ceramica e archeologia*, Carocci, Roma 2007.



**argilla,**

ig. 1 Attitura dell'argilla presso i gruppi a lingua filippine Archivio Museo delle Religioni Università di Roma La Sapienza .

145

ig. 2 Montaggio a colombino di un vaso presso i gruppi melanesiani dell'isola di Papua Nuova Guinea Oceania Archivio Museo delle Religioni Università di Roma La Sapienza .

ig. 3 Lucidatura della superficie presso i gruppi a lingua filippine Archivio Museo delle Religioni Università di Roma La Sapienza .

ig. 1



ig. 2



ig. 3



## 1 • La tecnologia della ceramica neolitica

L'argilla, se prelevata umida, può essere subito lavorata per eliminare le impurità di grosse dimensioni; se secca, invece, deve essere prima frantumata e quindi bagnata. Le argille potevano essere depurate facendole decantare in acqua, oppure si aggiungevano i cosiddetti sgrassanti (sabbia, rocce o minerali tritati, materiali organici, frammenti di ceramica già cotta) per conferire alla ceramica maggiore robustezza ed elasticità, riducendo la contrazione di volume e aumentando la porosità. Il vaso poteva essere realizzato con diverse tecniche (a pressione, a colombino o a stampo), utilizzate da sole o in diverse combinazioni (la lavorazione al tornio compare in Italia molto più tardi, solo nella tarda età del Bronzo). Le pareti del vaso venivano poi regolarizzate con diversi strumenti (dita, spatole in legno o in osso, conchiglie, lame di selce, ciottoli). I più antichi vasai neolitici decoravano le superfici dei vasi probabilmente non tanto per abbellire l'oggetto, ma per maneggiarlo senza perdere la presa o per ragioni di tipo simbolico. Gli stili erano molto diversi poiché seguivano i gusti

del tempo e potevano variare da gruppo a gruppo. Sono ampiamente documentate diverse tecniche: la più diffusa è quella impressa, ottenuta effettuando con uno strumento o con le dita una semplice pressione sulla pasta molle del vaso. L'incisione e il graffito, invece, venivano effettuati con strumenti appuntiti fatti scorrere sulla superficie del vaso rispettivamente "a consistenza cuoio" oppure completamente secca. La decorazione dipinta, infine, veniva realizzata utilizzando come coloranti materiali naturali tritati e diluiti in argilla molto liquida.

Il vaso veniva poi posto prima ad essiccare in ambienti asciutti e all'ombra, e dopo cotto a temperature di almeno 500-550 °C che trasformano permanentemente il corpo argilloso in ceramica. Le procedure di cottura sono sostanzialmente di due tipi (figg. 1.1 e 1.2): all'aperto - *a fuoco diretto* -, in cui i vasi vengono cotti a diretto contatto con il combustibile, o in ambiente chiuso - *in forno* -, in cui i vasi vengono tenuti lontano dal combustibile, talvolta in spazi separati.



ig. 1.1



ig. 1.2

ig. 1.1 La cottura all'aperto presso i gruppi alinga i lippine Archivio useo delle rigi ni niversit di Ro ma La Sapienza .  
ig. 1.2 asaia del l'Alto gitto mentre copre il forno AR gile ditions ran ce .

prodotto

manufatto

archeometria



ig. 4

ig. 4 Interno della bottega di Rocco Lamparelli di Rutigliano con il figlio Leonardo l'ecchio mentre lavora al tornio a pedale foto famiglia Lasorella .

## etnoarcheologia

### 2 • Le metodologie di analisi archeometrica della ceramica

Le metodologie analitiche solitamente utilizzate per la caratterizzazione delle ceramiche preistoriche sono molteplici e la selezione del metodo o, più spesso, dei metodi più adatti, è in stretta relazione con il tipo di dati sulle caratteristiche delle materie prime utilizzate e sulle tecniche di preparazione degli impasti e di cottura dei vasi, che si aspetta di poter ottenere dalle stesse analisi.

L'**analisi petrografica** su sezione sottile al microscopio ottico (MO) a luce polarizzata trasmessa, che utilizza le proprietà ottiche dei minerali, consente l'identificazione delle diverse specie mineralogiche costituenti lo scheletro, lo studio dei caratteri strutturali del campione e l'analisi di particolari aspetti tecnologici.

L'**analisi mineralogica** per diffrazione

di raggi su polveri (P RD), che sfrutta le proprietà dei piani cristallini dei minerali, consente di identificare i minerali argillosi presenti nella matrice, a granulometria molto fine ( $< 2 \mu\text{m}$ ), e le trasformazioni delle fasi cristalline generatesi durante la cottura dei manufatti.

Le **analisi chimiche** consentono la misurazione quantitativamente dettagliata degli elementi chimici presenti all'interno dell'intero corpo ceramico, spesso altamente significativi nel discriminare diverse aree di produzione. Le metodologie, distinte per il tipo di radiazione utilizzata, si differenziano in rapporto agli elementi da dosare e al grado di precisione della misura: molto utilizzate sono l'analisi per fluorescenza di raggi (RF) e l'attivazione neutronica (NAA).

## archeologia sperimentale

ig. 5 Il figlio Ito Romito rifinisce alcuni tegami nell'atrio della bottega Lasorella di Ruttigliano. A sinistra sistemati su assi di legno durante la prima fase di essiccazione. foto famiglia Lasorella.

149



ig. 5

ig. 6



ig. 6 La cottura nella fornace della bottega Lasorella di Rutigliano. A : il fuoco viene alimentato dal figlio Tito Lasorella a getto continuo con cortecce di mandorle. foto famiglia Lasorella.



## a tessitura nel Neolitico

**Bibliografia** • Per ulteriori approfondimenti, si può consultare il volume *Te tiles: intrecci e tessuti dalla preistoria europea*, a cura di M. Bazzanella, A. Mayr, L. Moser, A. Rast-Eicher, Esperia, Trento 2003. Una sintesi con ampia bibliografia è l'articolo di M. Bazzanella, *La tessitura nel Neolitico*, in *Settemila anni fa il primo pane. Ambiente e culture delle società neolitiche*, a cura di A. Pessina, G. Muscio, Museo friulano di storia naturale, Udine 1999, pp. 193-204. Tra i testi recenti in lingua straniera, si possono utilmente consultare: E. J. W. Barber, *Prehistoric te tiles*, Princeton University Press, Oxford 1990, e A. Seiler-Baldinger, *Systematik der Te tilen Techniken*, Ethnologisches Seminar der Universität und Museum für Völkerkunde, Basel 1991.

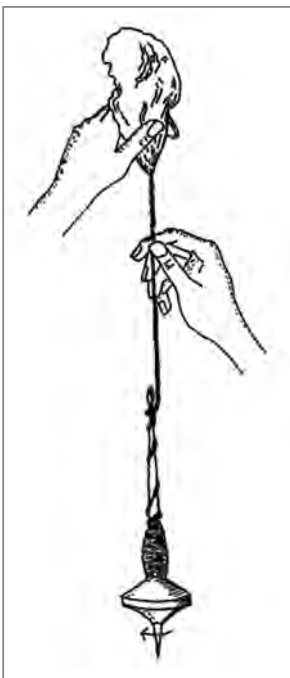
151

**a conservazione**

**Il filo**

**a tessitura**

ig. 1

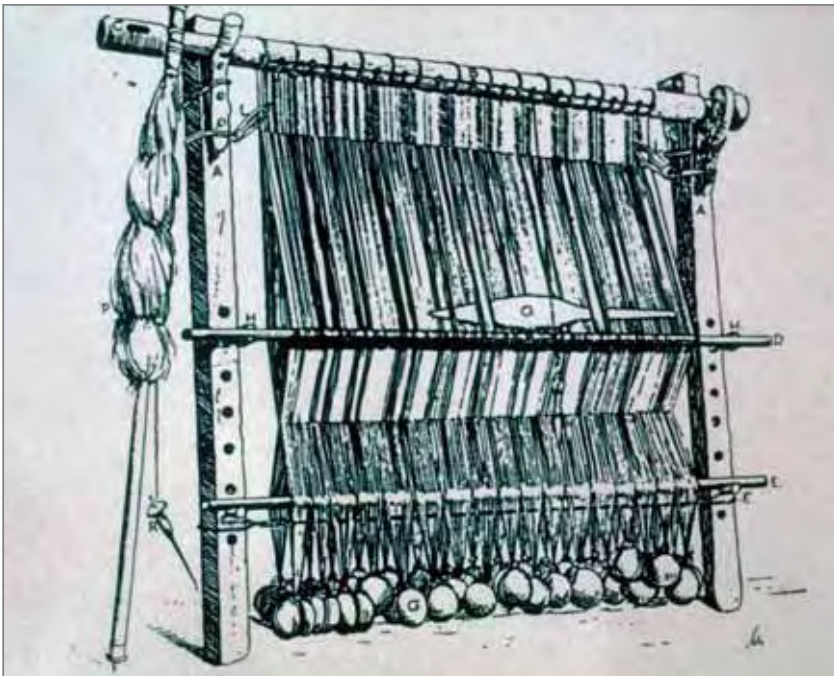


ig. 2





ig. 3



ig. 4



- ig. 1 uso e fusaiola.  
ig. 2 Pesì in argilla.  
ig. 3 elaiò verticale a pesì.  
ig. 4 Lastra mesopotamica in terracotta:  
utilizzo del telaio a tensione.

'abbigliamento

ig. 5 enere neolitica su  
placca ossea Riparo aban  
rento .

ig. 6 Statua stele  
femminile Arco rentino .



ig. 5



ig. 6

## 1 • Le fibre tessili

### Il libro

Il libro è una pellicola filamentosa situata tra il legno e la corteccia dell'albero (fig. 1.1); si asporta solitamente in primavera, nel momento di maggior presenza di linfa nella pianta, strappandolo dal tronco dopo l'asportazione della corteccia. Tramite macerazione, per immersione in acqua, si separava quindi la fibra dalla parte legnosa. Il libro più utilizzato in preistoria è stato quello tratto dal tiglio.

### Il lino

Il lino coltivato (*Linum usitatissimum L.*) è una pianta a ciclo annuale con fusti robusti e foglie sottili, alta da 30 cm a un metro (fig. 1.2). I semi sono ovali, piatti, di colore marrone rossiccio e lucidi. La fibra si ricava dagli steli della pianta. Per ottenere la filaccia è necessario che avvenga la decomposizione della pectina (la sostanza che connette le fibre con le altre cellule del fusto), di solito tramite macerazione in acqua o lasciando le piante all'aperto su terreno umido. Battitura, gramolatura, scotolatura e pettinatura sono le operazioni che permettono di spaccare la corteccia dello stelo e di separare le impurità legnose della fibra. Gli strumenti utilizzati a questo scopo erano pettini di costole in osso, raggruppamenti di spine o microliti. Le più antiche testimonianze di lino coltivato (semi e capsule) provengono dai siti neolitici

preceramici della Mezzaluna Fertile. I più antichi reperti tessili in lino per l'Europa occidentale provengono dall'abitato perilacustre della Marmotta (Anguillara Sabazia, Roma), datato tra il 5480 e il 5260 a.C. La documentazione di reperti tessili in lino si generalizza poi tra il Neolitico e l'età del Bronzo e proviene dalla maggior parte degli abitati di ambiente umido dell'arco alpino.

### La lana

La lana è una fibra tessile ottenuta principalmente dal vello degli ovini. Rispetto alle fibre vegetali offre un alto grado di protezione dalle intemperie, ottimi risultati nelle tinture e una notevole facilità di filatura. Il processo di ottenimento della fibra di lana comprende la tosatura, la lavatura e la cardatura, che serve ad aprire le fibre sino a renderle parallele. Allo scopo, durante i tempi antichi, sono stati utilizzati s

emplici raggruppamenti di spine o anche veri e propri strumenti simili agli scardassi delle società rurali: si forma così una specie di nastro soffice che tramite le operazioni di filatura viene sottoposto a torsione per formare il filo.

Il primo ovino domestico comparso in Europa fu *vis aries palustris*, esemplare simile al progenitore selvatico, il muflone orientale, caratterizzato da un pelo irsuto scarsamente utilizzabile per la produzione della lana. Furono poi delle selezioni genetiche a condurre alla comparsa delle razze lanose.

Il più antico tessuto in lana per l'Europa occidentale è a tutt'oggi il frammento di stoffa rinvenuto, all'interno di un fodero di pugnale in selce, nella palude di Wiepenkanthen (Hannover, Germania) attribuito alla cultura della Ceramica a cordicella (ca. 2400 a.C.).



ig. 1.1



ig. 1.2

ig. 1.1 strazione del libro.  
ig. 1.2 Pianta di lino.



## iamani e a all'olanti i lessioni sull'arte rupestre

*Il passato è terra straniera le cose si fanno in un  
altro modo, laggiù.*

*L'età incerta*

156

**Bibliografia** • Per una completa trattazione del fenomeno degli SMC, vedi D. Lewis-Williams, *The Mind in the Cave: Consciousness and the Origins of Art*, Thames & Hudson, Londra 2004 (in pubblicazione da Einaudi), in cui viene accostata l'arte rupestre europea a quella dei San. Mantenendo come approccio il modello SMC, l'autore esplora l'universo mentale e i livelli di coscienza nell'espressione materiale graffita e monumentale del Neolitico mediorientale ed europeo in *Inside the Neolithic Mind*, Thames & Hudson, Londra 2005 (in coll. con D. Pearce). I temi dell'origine dei segni rupestri, con accenni alla teoria SMC, e la cultura e l'ecologia dei San sono affrontati in alcuni capitoli di A. Salza, *Atlante delle popolazioni*, Utet, Torino 1997. Il lettore interessato a pubblicazioni in lingua italiana sull'arte preistorica africana, può consultare: *L'arte e l'ambiente del Sahara preistorico: dati e interpretazioni*, a cura di G. Calegari, vol. VI, f. II, Memorie della SISN e del Museo Civico di Storia Naturale, Milano 1993; F. Mori, *Le grandi civiltà del Sahara antico*, Bollati Boringhieri, Torino 2000; U. Sansoni, *Le più antiche pitture del Sahara*, Jaca Book, Milano 1994. Sull'arte rupestre in generale, cfr. C. Chippindale e G. Nash, *The Figured Landscapes of Rock-Art*, Cambridge University Press, Cambridge 2004.

**atto**

*omo sapiens*

*omo neanderthalensis*  
*omo erectus*

**atto**

157

*omo sapiens*   *omo floresiensis*

**atto**

*omo sapiens*

**atto**

**eduazione   atti**

***La mente nella caverna***

*omo sapiens*

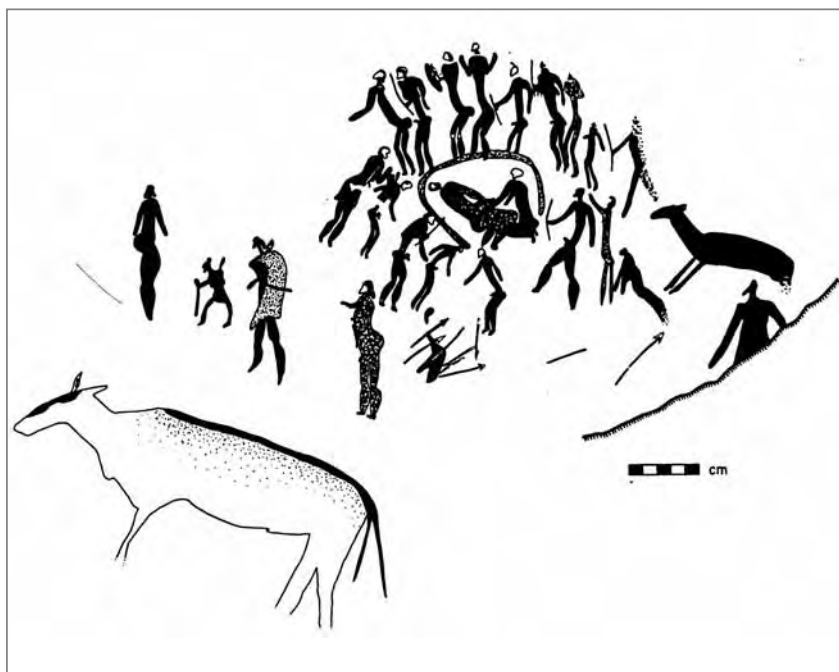
**Paleolitico e o Neolitico**

*land-art*

**Nota di campo A**

ac al Spits, a ovest di Ghanzi, deserto del alahari, Bots ana, luglio

ung



ig. 1

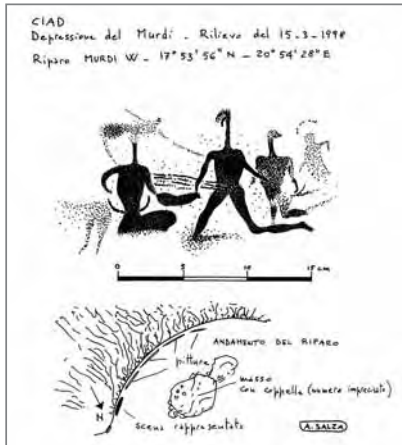
ig. 1 Localit di Lon ana monti amberg Sudafrica. anza di trance e cura di un malato da parte di un gruppo di oscimani notare la tipica steatopigia . Le frecce avvelenate sono lo strumento che gli sciamani indicano simbolicamente come portatore di malattia . L'impostazione dei corpi e la raffigurazione stessa sono paragonabili all'illustrazione 2 da o tested mages a cura di . owson . Lewis illiams itwatersrand niversit Press ohannesburg 1994 .

159

trance

ia

satori



ig. 2

ig. 2 Attivit sciamanica di cura in una pittura di un riparo sottoroccia in Ciad depressione del urdi. isegno del riparo visto da Salza in Ciad.

## lemento etnografico

ia

## Note di campo

Depressione del Murdi ' N ' E deserto del Sahara, Ciad, marzo .

ia

## lemento etnografico

clie

e

eduazione Note di campo A e e

lementi etnografici

trance,



## 1 • La datazione dell'arte rupestre

Esistono molte tecniche di datazione applicabili all'arte rupestre, ma nessuna fornisce accettabili certezze.

- 1) Iconografia: la soggettività della percezione visiva esclude l'attendibilità scientifica delle interpretazioni delle immagini aliene da parte degli scienziati; non necessariamente false, ma non confutabili.
- 2) Stili e tecniche: come sopra, il raggruppamento di immagini secondo codici fissi ("stili" comparabili nel tempo per ottenere datazioni relative) si basa sul modello di pensiero del ricercatore, così come la ricostruzione di tecniche; l'archeologia sperimentale è utile, ma non vincolante per datazioni relative.
- 3) Scavo archeologico e prossimità: sono rari i casi in cui le pitture si siano conservate in depositi archeologici; si è cercato di correlare i pigmenti con i minerali circostanti, ma ossidi e idrossidi si alterano chimicamente anche nel colore; la conservazione dei petroglifi è maggiore, ma i depositi non sono direttamente collegabili alle immagini.
- 4) Patine e trasformazioni ambientali: entrambi i processi sono altamente variabili, in quanto dipendono da petrografia, clima, topografia, ambiente chimico, ecc.; i cambiamenti temporali a riguardo non sono quantificabili, anche se qualche risultato si sta ottenendo analizzando i microrganismi che si nutrono di cationi nei solchi delle incisioni insieme a processi di riciclo di materiali di accrescimento.
- 5) Sovrapposizione di immagini: per quanto utile per datazioni relative (in analogia con la stratigrafia geologica), il metodo è difficile, soprattutto per i petroglifi; nanostratigrafie di pitture successive hanno avuto discreti risultati in Australia, con anche 44 strati di pittura sovrapposti.
- 6) Analisi al radiocarbonio di accrezioni minerali: tale datazione, possibile in circostanze eccezionali, offre risultati troppo incerti con le tecniche attuali.
- 7) Analisi al radiocarbonio di inclusioni nelle accrezioni: le inclusioni contengono polline, spore e microrganismi; altre derivano da alghe o funghi sulle superfici (meglio conservate nelle regioni aride); le variazioni ambientali locali possono per alterare considerevolmente l'attendibilità delle datazioni.
- 8) Lichenometria: basato sulla misurazione della crescita dei licheni, il metodo è preciso solo per gli ultimi cinquecento anni, anche se considerato praticabile fino ai 9.000 anni fa; il fatto esclude buona parte dell'arte rupestre, soprattutto in ambienti privi di licheni; il metodo è per altamente affidabile e non intrusivo.
- 9) Analisi di microerosioni: il metodo si basa sul fatto che, dopo che agenti atmosferici o antropici hanno creato una nuova superficie rocciosa, i processi climatici lasciano tracce misurabili; i tempi di tali trasformazioni, per , sono altamente dipendenti dalle condizioni locali.
- 10) Termoluminescenza: come nel caso affidabile delle ceramiche, il metodo per emissione di fotoni post-riscaldamento potrebbe fornire datazioni affidabili, ma è invasivo e poco calibrabile *in situ*.

Per ulteriori informazioni, vedi il sito internet <http://mc2.vicnet.net.au/home/date/web/index.html>

**cenario**

162

•

*clit*

•

•

•

## 2 • Gli stati modificati di coscienza

Gli stati modificati di coscienza (SMC) possono essere indotti da: ingestione di sostanze psicotrope (allucinogeni); ipnagogia; esperienze pre-morte; ritmo e danza intensivi; esperienza uditiva (musica, canto, battito di mani, percussioni); stimolazione elettrica, luce stroboscopica o intermittente (fuoco); fatica; fame; deprivazione sensoriale; dolore estremo; concentrazione e meditazione; emicrania; epilessia temporanea; schizofrenia o altre patologie cerebrali.

L'esperienza SMC passa attraverso tre stadi e un intermezzo (fig. 3):

1) endottiche: la chimica del cervello produce segni luminosi (griglie, linee parallele, puntini luminosi, zigzag, onde, filigrane, spirali); tali segni sono presenti in tutte le province dell'arte rupestre, con

- 2) costruali: il cervello organizza le endottiche assemblandole in forme meno geometriche, collegandole alle esperienze delle diverse popolazioni ("uomini-fiammifero" con gambe a zigzag, giraffe reticolate, teste a puntini); anche queste forme sono riconoscibili nelle varie epoche e luoghi dell'arte rupestre;
- 3) intermezzo: si ha l'esperienza di entrare in un vortice (spirale) con la sensazione di annegamento; la spirale connette più di ogni altro segno il Paleolitico al Neolitico;
- 4) allucinazioni iconiche: all'uscita dal vortice endottiche e costruali si elaborano in immagini percepite come "reali", collegate alla cultura di riferimento.

		SAN	COSO	PALAEOLITHIC
STAGE 1 ENDOTIC	I			
	II			
	III			
STAGE 2 CONSTRUAL	2			
STAGE 3 ENDOTIC AND ICONIC	V			
	VI			

fig. 2.1

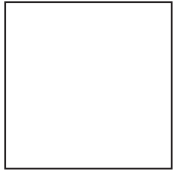
fig. 2.1 Rappresentazione di ciò che si vede durante i tre stadi del modello percettivo S-C per le popolazioni San del Sudafrica, Coso del Centroamerica e del Paleolitico europeo e sahariano:

stadio 1: endottiche

stadio 2: costruali

stadio 3: allucinazioni iconiche costruite a partire dalle endottiche

da Lewis-Williams e Dowson, *Magical Past: Shamanism in Prehistoric Europe*, Johannesburg 1989.



*Storia d'Europa. 2, Preistoria e*

*origini della civiltà*

*Il Neolitico. Alle*

*antichità*

1

1

1

**164** *La nascita dell'agricoltura. Aree, tipologie, modelli*

1

*Nascita delle divinità e nascita dell'agricoltura. La rivoluzione dei simboli nel Neolitico*

1

*Armi, acciaio e malattie. Breve storia del mondo negli ultimi tredicimila anni*

1

*Mesopotamia. L'invenzione dello Stato. VII-III millennio*

1

*Archeologia del Neolitico. L'Italia tra VI e IV  
millennio*

*Gli  
albori dell'agricoltura. Origine ed evoluzione fino  
agli Etruschi ed Italici* 1

*Storia dell'agricoltura italiana*

*L'età antica. 1. Preistoria*

*Dizionario di Preistoria*

1 1 1

*Culture, vita quotidiana, metodologie  
Giacimenti, abitati e necropoli, monumenti*

*Americhe/Oceania Europa  
Africa Asia*

*Archeologia Teorie metodi pratica*

**165**

*Dizionario di archeologia*

*Enciclopedia  
archeologica*

## Storia e videogiochi. Un'analisi didattica

Nella presente ricerca relativa ad alcuni tipi di videogiochi, che si trovano comunemente sul mercato, si analizza il potenziale educativo di cui essi dispongono per un insegnamento della storia secondo una prospettiva educativa non formale, che li trasforma in *laboratori sociali* in cui vengono riprodotti e possono essere verificati gli scenari, le circostanze e le situazioni che incidono sui processi storici. A nostro avviso i videogiochi contengono un intreccio di componenti educative e ludiche che possono essere sfruttate per migliorare i processi di insegnamento-apprendimento, creando proposte didattiche più coinvolgenti e significative.

Gli studi realizzati sui videogiochi e sul ruolo educativo e sociale che essi possono svolgere nel modo attuale sono ormai numerosi.<sup>1</sup> In questi ultimi tempi il dibattito sull'uso dei giochi informatici per bambini e adolescenti è stato particolarmente acceso. Molte pubblicazioni hanno demonizzato questo tipo di giochi, che a loro avviso riproducono buona parte di quei valori negativi che imperano

nella nostra società e nei quali riscontrano elementi di asocialità e di estrema violenza nonché di sessismo.<sup>2</sup> Anche noi riteniamo che sia necessario controllare la qualità dei giochi da proporre ai giovani, allo stesso modo dei programmi televisivi o di determinate pubblicazioni, sia attraverso il web sia in formati tradizionali, e che naturalmente debba esserne evitato l'uso abusivo.

Ciò nonostante si assiste al tempo stesso alla comparsa di una serie di studi secondo i quali i videogiochi non sono così negativi come si credeva all'inizio, e in cui si dà risalto ad alcuni aspetti che possono rivelarsi piuttosto positivi. Johnson<sup>3</sup> (2005), ad esempio, afferma che i videogiochi sviluppano le capacità cognitive come la deduzione, il riconoscimento di modelli visivi, la gerarchizzazione delle priorità e la presa rapida di decisioni.

D'altro canto, continua a stupire il fatto che i contenuti sociali siano diventati uno degli ambiti più richiesti nel complesso mercato dei videogiochi, soprattutto quelli che hanno come ambientazione referenti di natura storica ed è curioso che essi vengano accettati quando la maggior parte degli studenti, durante le normali ore di lezione, tende invece a rifiutare contenuti relativi a tali tematiche. È probabile che questa contraddizione sia dovuta in larga misura alla maggiore motivazione che il semplice uso del computer provoca negli alunni; al fatto di usare una tecnologia adeguata ai tempi in cui essi vivono; alla concretezza di alcuni aspetti che senza il sostegno dei ricorsi informatici sono tremendamente astratti e che offrono a loro volta una dinamicità e capacità d'interazione con gli eventi storico-sociali che altrimenti non sarebbe possibile ottenere; e, infine, alla fondamentale componente ludica che riesce a realizzare il tanto aspirato obiettivo di sviluppare conoscenze e al tempo stesso divertire.<sup>4</sup> In genere, i videogiochi di carattere storico si

1. J. Raessens, J. Goldstein (ed.), *Handbook of Computer Games Studies*, MIT Press, Cambridge 2005.

2. M. E. del Moral, *Videojuegos, juegos de rol, si-*

*muladores*, «Cuadernos de Pedagogía» 246, 1996, pp. 84-88.

3. S. Johnson, *Everything bad is good for you: how popular culture is making us smarter*, Penguin US,

2005.

4. E. Champion, *Playing with a Career in Ruins: game design and virtual heritage*, in P. González i L. Pujol (ed.), *Aprende en el ciberespai: nous mitjans per*

*a la interpretació i la didàctica del patrimoni*, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcellona 2006, pp. 45-61.

concentrano su un periodo determinato oppure su periodi diversi, rendendo possibile in alcuni casi una simulazione del processo dell'evoluzione storica, componente che li rende molto più complessi e stimolanti, sia sul piano ludico che educativo. Gli elementi patrimoniali, eminentemente di taglio monumentale, sono quelli che determinano la cornice storica e fissano le chiavi per identificare e differenziare i diversi periodi storici in cui si collocano i giocatori. Essi assumono in genere il ruolo di governanti, per guidare una civiltà nel corso del tempo, o quello di investigatori, allo scopo di risolvere enigmi o questioni in una determinata cornice storica. Per questo, durante lo svolgimento del gioco è necessario usare, leggere e interpretare strumenti diversi e materiali di tipo storico-sociale, come carte geografiche, grafici, immagini, linee temporali, ecc., fondamentali per la soluzione del gioco.

A partire dall'analisi di trenta videogiochi scelti a caso tra quelli abitualmente sul mercato, abbiamo stabilito una classificazione in funzione delle loro caratteristiche e del ruolo, più o meno rilevante, che in essi hanno i contenuti storici, che vanno da referenze cronologiche parziali e poco significative per lo svolgimento del gioco a casi in cui fatti e contenuti storici hanno un'importanza cruciale.

**L** In primo luogo esistono giochi che usano la storia in modo aneddotico. In genere in questi casi si utilizzano le caratteristiche storiche del periodo medievale o classico come semplici illustrazioni – che destano nel pubblico maggiore curiosità – unitamente a contenuti mitici, fantastici o magici. Esempi con queste caratteristiche sono *Odyssey: The Search for Ulysses* (Cryo), *TZAR* (Hamimont Ga-

mes), *Ghotic* (JoWood Productions) o *Prince of Persia* (Ubisoft).

**L** In altri giochi la storia appare come semplice scenario in cui si svolge l'avventura narrata. Normalmente vengono rappresentati eventi storici particolarmente significativi, come guerre o battaglie, che attraverso delle simulazioni possono avere come risultato quello di offrire alternative alla realtà. Questi giochi sono simili a quelli che abbiamo definito nel gruppo precedente: anche in questo caso infatti la componente avventurosa predomina su quella temporale, pur avendo una base storica reale di cui gli altri sono privi. Ne sono un esempio *Rome. Caesar's will* (Montparnasse Multimedia) o *Imperium* (Haemimont Games) ambientati nell'antichità classica e, soprattutto, quelli ambientati nella Seconda guerra mondiale come *Combat Flight Simulator* (Microsoft), *12 O'clock High* (Tal on Soft) e *Panzer General* (Strategic Simulation), oppure nel periodo della «guerra fredda» come *The Day After* (Planeta DeAgostini). In questi casi il contesto del gioco, le sue caratteristiche generali o l'ambientazione possiedono un certo rigore storico, ma lo svolgimento e naturalmente il finale si allontanano dagli avvenimenti storici reali in base alle capacità strategiche di ciascun giocatore o delle sue abilità, ad esempio, nel pilotare un aereo o guidare un carro armato.

**L** Sul mercato esistono anche altri giochi nei quali la storia funge da asse portante, anche se ovviamente con qualche licenza. Vi si propongono una serie di incognite o enigmi, caratteristici del periodo storico cui si fa riferimento, che il giocatore deve chiarire e risolvere nel corso del gioco. Rientrano in questa categoria *Egypt. The Heliopolis Prophecy*

(Cryo), *Ankh* (Bhv), *Paris 1313. Le disparu de Notre-Dame* (Réunion des Musées Nationaux), *Aztec. The sacred amulet* (Cryo), nei quali il patrimonio mantiene un ruolo importante per contestualizzare storicamente il gioco.

In questo stesso gruppo potremmo includere i giochi di carattere puramente educativo, quali *Frankie el explorador* (Knowledge Adventure) e *La máquina del tiempo del pequeño aventurero* (Planeta DeAgostini), prodotti in Spagna per gli alunni che frequentano la Scuola dell'infanzia e le Scuole elementari, in cui il giocatore deve cercare – attraverso una macchina del tempo e seguendo diverse piste – determinati personaggi o oggetti che compaiono nel corso della storia. Nel primo caso, la ricerca di personaggi che si sono perduti nel tempo induce i giocatori, per individuarli, a seguire vari percorsi attraverso diverse civiltà storiche (Egitto, Cina, Sudamerica, ecc.). Nel secondo caso, il tema centrale consiste nel localizzare diversi elementi storici, seguendo un itinerario temporale attraverso culture e periodi differenti, dall'Egitto fino al XX secolo (passando per la Grecia classica, l'Impero romano, la Cina imperiale, l'Europa medievale, l'Impero Inca e la Rivoluzione industriale). E una volta che sia stata percorsa l'intera rotta storica delle civiltà presentate e siano state realizzate le diverse attività proposte, bisognerà trovare anche un personaggio sequestrato nel tempo.

Tra quelli prodotti per l'Istruzione secondaria possiamo invece segnalare *Iter-Itineris*,<sup>5</sup> gioco di domande e risposte reperibile sul portale educativo Educalia (Fundación La Caixa). Ambientato nel XIV secolo, il gioco consiste nel seguire i passi di una famiglia nel suo pellegrinaggio da Brujas fino a Santiago de Compostela.<sup>6</sup> In questo caso, per procedere nel gioco è imprescindibile la ricerca d'informazione attraverso i collegamenti e gli

ipertesti proposti.

Questo tipo di giochi affronta contenuti concernenti aspetti temporali, cambiamenti e diversità culturali. I più tipici consistono – come si è accennato – nella risoluzione di un enigma storico o nella ricerca, nel corso della storia, di personaggi ed elementi, di maggiore o minore rilevanza, per cui si ricorre a una macchina del tempo virtuale in cui i giocatori, per iniziare il gioco, devono scegliere una determinata cronologia o una determinata civiltà. Mediante il procedimento di ricerca si presentano le caratteristiche socioculturali delle società del passato e al contempo si affrontano contenuti di carattere metodologico attraverso lo svolgimento di vari tipi di attività (costruzione di una piramide, puzzle, ricerca d'informazione, ecc.), anche se la presenza dei contenuti attitudinali è piuttosto aneddotica e non viene in nessun caso resa esplicita. In questo senso la finalità dei giochi è eminentemente culturale: non si prefiggono infatti l'acquisizione di conoscenze o esperienze pratiche da trasferire nella vita quotidiana, anche se in qualche caso è possibile sviluppare abilità di lavoro intellettuale se tale obiettivo è contemplato. È prevista anche una visione interdisciplinare mediante attività che collegano i contenuti propriamente storici con altri di carattere geografico (orientamento spaziale, uso della bussola, collocazione geografica delle civiltà presentate, ecc.).<sup>7</sup>

**L** Nella categoria dei giochi di carattere storico rientrano anche quei giochi che propongono simultaneamente una pluralità di variabili comprendenti aspetti geografici, storici, economici, politici e urbanistici, che offrono una visione integrale delle società e che rappresentano molto probabilmente l'esempio più riuscito di simulatori storici, grazie alle possibilità tecnologiche e virtuali offerte dal-

5. <http://euroaventura.educared.net/> les, Geografía e Historia» 41, 2004, pp. 68-76.

6. J. M. Cuenca, *Iter-itineris: un ejemplo de juego on line para el aprendizaje de la historia*, «Iber. Didáctica de las Ciencias Socia-

7. J. M. Cuenca, M. Ferreras, *Los juegos informáticos de simulación en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Experimentales*, in

A. Méndez-Vilas et alii (ed.), *Current Development in Technology-Assisted Education*, Formatex, Badajoz 2006, pp. 1624-1629.



Sopra, la schermata iniziale di *Iter-Itineris* sul sito euroventura.educared.net. Sotto, una recente espansione inserisce i popoli del continente asiatico nell'ultima versione di *Age of Empires* della Microsoft.



Fundación 'la Caixa'

euroaventura eurodebates euroenigmas euronoticias eurodocumentos

### ITER-ITINERIS: una euroaventura medieval

¿Te atreves a entrar en el apasionante mundo de la Época Medieval?

Iter-itineris es un juego interactivo *on line* centrado en la aventura de una familia centroeuropea de la Europa medieval.

**Los viajes de la familia Zwing**

*Brujas, 1349 Europa entera sucumbe ante la epidemia de peste negra que diezma a la población. En el hogar de un rico comerciante de la ciudad, una joven, Úrsula, trabaja en su habitación en la composición de un libro de horas mientras sus padres, Pieter y Jutta, están ajetreando en los preparativos del viaje hacia Venecia, donde Pieter tiene negocios importantes que atender. Hubert, el hijo adolescente, en otra estancia de la casa, atiende a las lecciones de Ibn Mussa, el maestro árabe...."*

Se trata de un juego basado en pruebas y actividades relacionadas con el conocimiento de la historia, la geografía, la literatura y el arte europeos.

Una vez finalizado el juego, puedes **> Participar en un foro de debate sobre el futuro de Úrsula.**

¡Comienza la aventura! ¡Ya puedes JUGAR!



le risorse informatiche. Possiamo segnalare, ad esempio, le varie versioni di *The Settlers* (Blue Byte), *Caesar* (Sierra), *Patrician* e *Port Royale* (Ascaron Entertainment) o *Total War* (Electronic Arts), che sviluppano diverse proposte basate sulla civiltà romana, sul periodo medievale europeo, sulla colonizzazione americana e il lontano Oriente. Attraverso questi giochi si simulano eventi e processi storici in cui il giocatore, partendo da alcuni dati e fatti reali su cui viene data la dovuta informazione, assume il più delle volte il ruolo di governatore e in base alla propria perizia e ai propri interessi svilupperà diverse alternative storiche.

**L** Un elemento aggiuntivo, che dal nostro punto di vista rende questo tipo di giochi ancora più interessante, lo troviamo nei casi in cui viene rappresentato il processo dell'evoluzione storica di diverse culture o civiltà, che in genere si verifica a partire dal conseguimento di una serie di condizionamenti e di variabili.

Possiamo citare al riguardo *Age of empires* (Microsoft), *Civilization* (Infogames) o *Empire Barth* (Sierra) come gli esempi più riusciti, forse per l'ampia diversità di variabili che vi interagiscono e il cui interesse didattico è stato oggetto di vari studi.<sup>8</sup> L'evoluzione storica tracciata in questi giochi inizia dalla relazione uomo/uomo e uomo/ambiente, in ciò che riguarda le forme di contatto interculturali e lo sfruttamento delle risorse naturali, considerata il punto di partenza per lo sviluppo di qualsiasi società ed elemento basilare del conflitto tra le diverse civiltà rappresentate. Così, il processo evolutivo può partire dall'Età della pietra e arrivare a periodi storici più avanzati, all'attualità e persino proiettarsi nel futuro. Ogni periodo è rappresentato con le caratteristiche che lo identificano, in funzione

8. J. M. Cuenca, *Los juegos de simulación informáticos como recurso para la enseñanza de la historia. Análisis de caso: Age of empires*, «Aula de innova-

ción educativa» 80, 1999, pp. 22-24; S. Gómez, *Playing with the past: the role of digital games in how we understand History*, in A. Méndez-Vilas et alii

(ed.), *Current Development in Technology-Assisted Education*, Formatex, Badajoz 2006, pp. 1635-1639.

della cultura specifica e del periodo storico in cui ci veniamo a trovare.

In questi giochi possiamo segnalare l'implicazione di contenuti socioculturali fondamentali come l'evoluzione sociale e tecnologica, la diversità di civiltà in base alle diverse caratteristiche culturali (attraverso la rappresentazione di una molteplicità di elementi patrimoniali), i mutamenti e la stabilità, le relazioni commerciali e politiche. Ma nel loro impianto riscontriamo anche alcuni problemi di fondo, in particolare riguardanti aspetti anacronistici, fattori di carattere magico o fittizio che possono determinare il risultato del gioco, la tendenza a concluderlo attraverso il conflitto bellico o il ruolo secondario o praticamente inesistente della donna.

## L

In tutti i processi di simulazione sviluppati nei giochi di carattere storico-artistico che abbiamo commentato c'è un modello comune: l'uso del patrimonio come fattore che facilita la contestualizzazione storica, culturale e spaziale del gioco e che permette lo sviluppo di una virtualità realistica che lo rende molto più affascinante.

Così, molti di questi giochi presentano il patrimonio come cornice delle avventure che vi si svolgono. È il caso dei giochi più strettamente avventurosi, nella maggior parte dei quali il periodo storico scelto non ha nessuna importanza reale: vale a dire che se si sostituisce un periodo storico con un altro il gioco non subisce alterazioni significative. Abbiamo già commentato alcuni di questi giochi (*Gothic*, *Prince of Persia*, ecc.) in cui vengono realizzate simulazioni di castelli e di edifici medievali o palazzi islamici, ad esempio, che fungono da semplice cornice in cui si svolge il gioco stesso. Come già detto, in questi casi il rigore storico e patrimoniale è conside-

rato una componente secondaria. Infatti, anche se possiedono le caratteristiche generali di un determinato stile artistico, gli edifici presentati sono frutto dell'invenzione e non rispondono a nessuna realtà specifica.

Un uso del patrimonio simile a quello dei casi presentati lo ritroviamo nei giochi che definiamo "polizieschi". Anch'essi in genere vengono situati in contesti edilizi virtuali, come avviene in *Paris 1313* o in *Iter-Itineris* in cui i referenti storico-patrimoniali sono molto più concreti e realistici, essendo presentate delle simulazioni virtuali molto più rigorose. In altri giochi invece il patrimonio ha un'importanza maggiore, soprattutto in quelli in cui si propone un'evoluzione storica. In questi casi i referenti patrimoniali servono a caratterizzare e identificare i diversi periodi e le diverse culture cui si fa riferimento nel corso del gioco. In questo modo il patrimonio diventa un aspetto cruciale per la sua realizzazione.

Gli elementi patrimoniali più evidenti rappresentati in questo tipo di giochi sono generalmente di carattere edilizio. La tipologia degli edifici cambia a seconda della cultura e dell'epoca. In questo caso valgono gli esempi già citati di *Age of Empires* o di *Empire Earth*. Nel caso di quest'ultimo, si parte dall'Età della pietra, caratterizzata dall'esistenza di capanne e fattorie molto rudimentali, e si arriva al futuro, passando per un totale di quattordici periodi storici identificabili attraverso le caratteristiche dei diversi edifici che possono essere costruiti e/o modificati in qualsiasi contesto culturale.

Questa evoluzione storica è determinata anche da altri elementi patrimoniali. Così come gli edifici, i cittadini stessi, i soldati e tutti i personaggi rappresentati nei giochi indicano e caratterizzano il periodo storico e il contesto culturale simulato attraverso l'abbigliamento usato, che va dalle semplici vesti di pelli

alle tipiche tuniche e corazze dell'antichità classica o ai vestiti dell'epoca moderna fino ad arrivare a quelli più complessi e futuristi. Questa evoluzione viene plasmata anche dalle caratteristiche del patrimonio scientifico-tecnologico di ogni singolo periodo o ambito culturale. Alcuni degli elementi più rilevanti che rendono possibile l'evoluzione storica in questi giochi risiedono nella scoperta e nell'applicazione di conoscenze e tecnologie grazie alle quali si permette o si facilita il passaggio da un periodo a quello successivo. Possiamo citare come esempi lo sviluppo dei telai, della fucina, della lavorazione del legno per imbarcazioni, o l'evoluzioni dei diversi veicoli, navi e aerei. È interessante riflettere sull'importanza che gli stessi ideatori dei giochi hanno attribuito a tali referenti culturali, inserendo la scoperta della tecnologia come uno dei fattori da valorizzare per la vittoria nel gioco, insieme, ad esempio, al predominio economico e commerciale, al territorio esplorato o al potere militare.

In altri casi risaltano elementi monumentali abitualmente classici, come il Colosseo, le piramidi, le grandi cattedrali e i templi, associati normalmente alle culture che li hanno edificati. Tali elementi vengono definiti come «meraviglie», essendo la loro costruzione considerata una condizione importante per la vittoria. Questi edifici di carattere monumentale sono le rappresentazioni più significative del patrimonio e dei tratti che caratterizzano le diverse culture, nonostante in alcuni giochi essi siano usati in modo aleatorio, indipendentemente dalla cultura o dal periodo storico in cui ci troviamo.

A conclusione di questa nostra analisi, riteniamo che i videogiochi possano risultare didatticamente interessanti per affrontare ed elaborare conoscenze di carattere storico-so-

ciale e che, nel caso specifico del patrimonio, possano offrire un approccio contestualizzato, stimolante e dinamico ai referenti culturali. Gli alunni, in questo modo, potranno entrare in contatto con aspetti sociali e culturali di civiltà di cui altrimenti sarebbe difficile sentir parlare,<sup>9</sup> grazie a un apprendimento che si realizza partendo da ambiti educativi non formali, che favoriscono una conoscenza molto più stimolante di quella che si può offrire in classe.

Dobbiamo tener conto del fatto che, nonostante siano in continuo aumento i videogiochi educativi in cui si affrontano contenuti di carattere sociale, essi dispongono di una quota di mercato molto ridotta rispetto ai giochi creati unicamente con finalità ludiche e commerciali. I giochi educativi presentano il processo d'apprendimento di contenuti specifici attraverso proposte che in genere si sono rivelate stimolanti. Tuttavia, essi non possono assolutamente competere con i videogiochi che abbiamo definito ludico-commerciali in quegli aspetti che riguardano il loro disegno, indubbiamente accattivante, le ricostruzioni grafiche, gli effetti sonori, i mezzi di commercializzazione, la capacità di comunicazione con gli altri giocatori e, soprattutto, il loro potenziale livello di interazione con la storia stessa, essenzialmente per i fondi di cui dispongono. A ciò bisogna aggiungere che alcuni di questi giochi contengono informazioni storico-sociali, e, proponendosi un certo rigore nella contestualizzazione durante il percorso del gioco, riescono ad offrire una minima base scientifico-culturale, anche se in alcuni casi scarsamente corretta.

D'altro canto, è evidente che il ricorso a tali mezzi nell'attività educativa debba essere molto cauto di fronte alla grande quantità di giochi i cui contenuti sono chiaramente inadeguati all'età dei destinatari, sia per gli aspetti negativi che essi possono trasmettere.

9. J. Santacana, *Del table-  
ro al ordenador. Simulación  
y estrategia en primaria*,

«Aula de innovación edu-  
cativa» 80, 1999, pp. 13-16.

re (violenza, settarismo, xenofobia, discriminazione, ecc.) sia per la carenza di rigore che a volte si riscontra nell'informazione che viene data. Per questo motivo, nel caso di un loro uso didattico in ambiti educativi formali, assumono una rilevanza fondamentale il processo di selezione del gioco, la riflessione e l'analisi sulla scelta dei contenuti sui quali si lavorerà nell'aula così come sulle modalità di realizzazione delle diverse unità. Su tutti questi aspetti abbiamo già riflettuto in un lavoro precedente.<sup>10</sup>

È evidente che l'uso di questi giochi in classe non è privo di difficoltà. È necessario disporre di una serie di risorse informatiche che rendano possibile la loro applicazione e al tempo stesso contare su alunni interessati a partecipare a una proposta didattica che li possa facilmente motivare per lavorare su contenuti di taglio storico. In questo senso, tali giochi possono essere proposti come stimolo agli inizi del processo di insegnamento-apprendimento, o meglio, per ricavare una corretta informazione socioculturale durante il suo svolgimento. Infine, potrebbero essere utilizzati come sintetizzatori degli apprendimenti ricavati attraverso l'applicazione pratica, virtualmente simulata, dei processi socialmente rilevanti avvenuti in una cultura passata o presente. In questo modo l'attività che gli insegnanti devono svolgere è molto più complessa: si riduce il loro protagonismo in favore degli alunni e degli stessi mezzi utilizzati con il rischio di un calo del controllo disciplinare della classe; la preparazione delle unità è meno definita poiché possono apparire variabili non previste; è necessario che i giochi siano conosciuti perfettamente e che abbiano un collegamento con i contenuti specifici della proposta educativa che si sta svolgendo in quel momento specifico e nelle fasi successive. Inoltre, è altrettanto importante che non si perda il signifi-

cato didattico delle unità, affinché la componente ludica dei giochi funga da stimolo e dinamizzi l'apprendimento ma non diventi il fine dell'attività.

D'altro canto, abbiamo già fatto riferimento alla gran quantità di contenuti sui quali si potrebbe lavorare: dai concetti relativi al tempo, alla cronologia o alla storia, così come a quelli relativi ai procedimenti di orientamento temporale e spaziale o agli atteggiamenti connessi con i valori di carattere storico, tra cui quelli relativi al patrimonio e all'identità, che generalmente sono molto più vicini alla cultura occidentale. In questo senso è interessante il lavoro di Esnaola<sup>11</sup> che contiene i risultati di uno studio sull'identità sociale e personale trasmessa dai videogiochi.

Insieme al sostegno che i giochi informatici di simulazione forniscono per facilitare la comprensione dei processi storico-sociali, abbiamo verificato che essi possono servire anche per sviluppare, in generale, la conoscenza delle diverse culture, e in particolare dei diversi referenti patrimoniali che le caratterizzano. In questo senso, l'inclusione del patrimonio in questi giochi è un elemento di grande rilevanza, in quanto si configura come il fattore chiave per la determinazione dell'evoluzione storica e culturale.

In questa linea, la trasmissione dell'importanza del ruolo che assume il patrimonio nella comprensione storica, nel cambiamento sociale e nell'identità culturale, promuove, oltre alla conoscenza specifica dei fattori patrimoniali di carattere monumentale, conoscenze relative a patrimoni meno vistosi ma ugualmente importanti, come, ad esempio, il patrimonio scientifico-tecnologico. Allo stesso modo, la rilevanza culturale dei referenti patrimoniali che emerge nella realizzazione di questi giochi, implica un lavoro di procedimenti associati al patrimonio come

10. J. M. Cuenca, *Los juegos informáticos de simulación en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales*, «Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia» 30, 2001, pp. 69-81.

11. G. A. Esnaola, *Claves culturales en la construcción del conocimiento. ¿Qué enseñan los videojuegos?*, Alfagrama, Buenos Aires 2006.

fonte di conoscenze storico-sociali, e al suo valore sociale. Un aspetto di grande interesse educativo per potenziare la conservazione e il rispetto nei confronti di tali referenti e, attraverso di essi, nei confronti delle diverse società sia attuali che passate.

- ▶ E. Champion, *Playing with a Career in Ruins: game design and virtual heritage*, in P. González i L. Pujol (ed.), *Aprende en el ciberespai: nous mitjans per a la interpretació i la didàctica del patrimoni*, Università Autònoma de Barcelona, Barcellona 2006, pp. 45-61.
- ▶ J. M. Cuenca, *Los juegos de simulación informáticos como recurso para la enseñanza de la historia. Análisis de caso: Age of empires*, «Aula de innovación educativa», 80, 1999, pp. 22-24.
- ▶ J. M. Cuenca, *Los juegos informáticos de simulación en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales*, «Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia», 30, 2001, pp. 69-81.
- ▶ J. M. Cuenca, *Iter-itineris: un ejemplo de juego on line para el aprendizaje de la historia*, «Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia», 41, 2004, pp. 68-76.
- ▶ J. M. Cuenca, M. Ferreras, *Los juegos informáticos de simulación en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Experimentales*, in A. Méndez-Vilas et alii (ed.), *Current Development in Technology-Assisted Education*, Formatex, Badajoz 2006, pp. 1624-1629.
- ▶ G. A. Esnaola, *Claves culturales en la construcción del conocimiento. ¿Qué enseñan los videojuegos?*, Alfagrama, Buenos Aires 2006.
- ▶ S. Gómez, *Playing with the past: the role of digital games in how we understand History*, in A. Méndez-Vilas et alii (ed.), *Current Development in Technology-Assisted Education*, Formatex, Badajoz 2006, pp. 1635-1639.
- ▶ X. Hernandez, *Teoría de juegos y didáctica de las ciencias sociales*, «Aula de innovación educativa», 80, 1999, pp. 17-20.
- ▶ S. Johnson, *Everything bad is good for you: how popular culture is making us smarter*, Penguin US, 2005.
- ▶ M. E. del Moral, *Videojuegos, juegos de rol, simuladores*, «Cuadernos de Pedagogía», 246, 1996, pp. 84-88.
- ▶ J. Raessens, J. Goldstein (ed.), *Handbook of Computer Games Studies*, MIT Press, Cambridge 2005.
- ▶ J. Santacana, *Del tablero al ordenador. Simulación y estrategia en primaria*, «Aula de innovación educativa», 80, 1999, pp. 13-16.

## Conoscere e studiare i rispettivi racconti storici secondo il progetto del PRIME\*

Dodici insegnanti di storia, palestinesi e israeliani, scrivono un libro di storia del Novecento, a due voci. Sperimentano un sistema di collaborazione, di confronto e di scrittura, e verificano l'uso di questo "doppio racconto" nelle scuole palestinese e israeliana.

Solitamente si pensa di risolvere uno spinoso conflitto ricorrendo ad una narrazione-ponte tra le due parti. Il conflitto israelo-palestinese è caratterizzato da una duplice asimmetria, una a livello pratico, della quale si sente parlare più spesso, dove Israele possiede più potere militare, politico ed economico e l'altra a livello psicologico, meno trattata nella letteratura, nella quale gli israeliani hanno il timore di restare isolati nel Medio Oriente musulmano.

Nel tentativo di risolvere questa doppia asimmetria, il progetto del PRIME seguì una direzione diversa: rinunciare all'idea di una narrazione-ponte ed educare le parti in conflitto ad un duplice approccio narrativo, imparando a rispettare e a convivere con il racconto dell'altro, come un "buon divorzio" che le parti

\*Istituto di Ricerca per la Pace nel Medio Oriente

richiedono, pur sforzandosi di ottenere una risoluzione basata su due stati.

Nonostante i limiti e i punti deboli, gli Accordi di Oslo del 1993 rappresentano un evento importante nella storia del conflitto e della riconciliazione tra Israele e Palestina.

L'accordo per tentare di risolvere il conflitto, pur calato dall'alto, è il primo accordo di pace firmato dai leader di entrambe le fazioni, e ha dato vita a speranze per un futuro migliore. Molti palestinesi accolsero con gioia, entusiasmo e grandi aspettative la notizia: gente di ogni età si riversò per le strade con canti e

balli, stringendo rami di ulivo e offrendo dolci ai soldati israeliani che si accingevano ad abbandonare i loro territori.

Anche gli israeliani erano in ugual modo pieni di speranza poiché venivano finalmente riconosciuti dal Movimento di Liberazione della Palestina all'interno dei confini del 1967. L'accordo permise la nascita di molte organizzazioni per la pace, israeliane e palestinesi: esse hanno lavorato sia in maniera congiunta, sia separatamente, a livello locale, utilizzando un approccio dal basso verso l'alto, per attenuare le conseguenze del conflitto. Il

### PRIME: Istituto di Ricerca per la Pace in Medioriente



L'Istituto di Ricerca per la Pace in Medioriente (PRIME) è una organizzazione non governativa e no-profit fondata nel 1998 che riunisce israeliani e palestinesi. Un gruppo di intellettuali, palestinesi

ed israeliani, con l'aiuto dell'Istituto di Ricerca per la Pace di Francoforte si riunì per costruire comprensione, fiducia e tolleranza tra i loro popoli attraverso una cooperazione basata su una uguaglianza a tutti i livelli e in tutti i procedimenti: pensare, progettare, realizzare, valutare. Molti tra i fondatori dell'Istituto erano già coinvolti in forme di cooperazione a livello individuale: adesso si cercava di formalizzare e di istituzionalizzare questo tipo di impegno. Il principale obiettivo dell'Istituto è di promuovere convivenza e pace attraverso la realizzazione di attività e di ricerche che impegnino entrambe le parti. L'Istituto si propone di:

- costruire una base intellettuale per la pace;
- influenzare l'agenda pubblica in Israele e in Palestina;
- suggerire proposte per superare gli ostacoli per la costruzione della pace;
- analizzare le problematiche a lungo termine a livello regionale;
- sviluppare una generazione di leader impegnati a

- costruire convivenza pacifica e cooperazione;
- contribuire al consolidamento della società civile;
- servire da punto di riferimento per attività di cooperazione;
- incoraggiare attività accademiche collettive tra i membri.

La tenacia e l'impegno dell'Istituto sono evidenti dal modo in cui i suoi progetti procedono pur tra le tensioni politiche e militari che periodicamente interrompono il processo di pace e si riflettono nella scelta della parità in tutte le sue attività e nei suoi due presidenti, nei suoi due direttori e nel comitato esecutivo comune. La lingua concordata dal PRIME è l'inglese, utilizzato durante gli incontri, per le relazioni e per le documentazioni. Dal 1998 l'Istituto organizza progetti di ricerca congiunti, incontri, *workshop* e conferenze durante i quali insegnanti palestinesi e israeliani, in egual numero, studenti, professori, esperti e partecipanti provenienti da tutto il mondo hanno lavorato fianco a fianco.

I progetti di ricerca congiunti sono stati realizzati con successo. Tutti gli incontri hanno avuto luogo nella regione: i partecipanti hanno condiviso l'alloggio, per socializzare e per condividere con gli altri storie personali e professionali. Sono nate strette amicizie tra le due parti: l'impegno individuale per la realizzazione dei compiti e per il raggiungimento degli obiettivi dell'Istituto è aumentato e il coinvolgimento nei progetti dell'Istituto ha rafforzato nei partecipanti la speranza e la convinzione per un futuro migliore.

periodo che intercorre tra il 1993 e il 2000 è stato considerato da molti come il periodo della speranza. Ne è testimonianza il fatto che centinaia di persone, palestinesi e israeliane, presero parte a progetti.

Ma testimoniò anche la stagnazione del processo di pace a livello politico. Gli approcci *bottom up* (dall'alto) e *top down* (dal basso) furono sincronizzati bene dando prova del fallimento dello stesso processo di pace e del lento sfinimento dell'Accordo dopo l'ottobre del 2000. La seguente sezione descrive alcune delle attività educative di uno dei gruppi che si servono dell'approccio *bottom up*, ossia il PRIME, l'Istituto per la Ricerca per la pace in Medioriente. Il PRIME è una organizzazione non governativa e non a scopo di lucro, fondata nel 1998. Le sue linee di sviluppo e i suoi principi sono delineati nella scheda.

Lo scoppio dell'Intifada palestinese Al-Aqsa (la seconda Intifada), nell'ottobre del 2000, costituì un punto di svolta per la storia e per l'attività dell'Istituto. La situazione tra israeliani e palestinesi andò ulteriormente peggiorando, tanto che gli incontri tra le due parti diventarono pericolosi e quasi impossibili. Molti palestinesi trovarono difficoltà a vedere il valore della cooperazione mentre i Territori dell'Autorità nazionale palestinese (i Territori occupati) venivano messi sotto assedio e nuovamente occupati attraverso incursioni di breve e lunga durata, mentre venivano introdotti centinaia di posti di blocco militari israeliani e barriere che limitavano la circolazione in Palestina, mentre le case dei palestinesi venivano distrutte, i loro alberi sradicati, mentre venivano commessi omicidi e assassini. Dal punto di vista di Israele, gli attacchi contro i civili da parte dei kamikaze palestinesi suscitavano paura e sdegno. Il rafforzamento dei partiti di destra, soprattutto dopo l'assassinio di Rabin, portò alla vittoria politica del

Likud (il Partito della destra sionista).

Lo staff dell'Istituto discusse la possibilità di continuare a lavorare, sebbene le condizioni fossero estremamente difficili e decise di cooperare quanto più fosse possibile. Ma non era facile: piani e programmi dovevano essere modificati per dirigere l'attenzione sui processi piuttosto che sulle conseguenze; tempo ed energie vennero dedicate alla ricerca di luoghi accessibili per gli incontri e per ottenere permessi per i membri palestinesi. Era necessario evitare un pubblico troppo numeroso e l'attenzione dei media.

Le nostre aspettative da immediate si trasformarono in aspettative a lungo termine. Divenne di gran lunga più semplice organizzare incontri al di fuori della regione. Ma rimase ugualmente difficile per i due direttori del PRIME incontrarsi durante il primo anno dell'Intifada. Gli incontri faccia a faccia erano difficoltosi: le comunicazioni avvenivano per via telefonica e per posta elettronica.

Molti incontri per scambiarsi materiale, per offrirsi sostegno reciproco e per discutere brevemente sui progetti si tenevano ai posti di blocco. Per molte organizzazioni israelo-palestinesi fu la fine della loro attività: centinaia di progetti di cooperazione si fermarono, altri invece furono rimandati finché la situazione non fosse migliorata. PRIME fu una delle organizzazioni che decise di andare avanti (di continuare), con frustrazione, disperazione e impotenza ma con la possibilità di agire in qualche modo, attraverso i suoi progetti, per la pace e la giustizia.

Di quali progetti si trattava?

I due progetti più importanti<sup>1</sup> andarono avanti. Il primo si focalizzava sulla raccolta di storia orale dei membri di entrambe le società: l'obiettivo era quello di sviluppare un database del conflitto con le testimonianze fornite dalle famiglie, attraverso interviste filmate, per creare un vero e proprio museo dell'orali-

**1. Si tratta di progetti finanziati dalle sovvenzioni previste dagli accordi Wye River, dall'Ambasciata statunitense di Tel Aviv, dal Consolato degli Stati Uniti di Gerusalemme Est con**

**l'appoggio della American University di Washington, della Fondazione Ford, dell'Unione Europea e del Georg-Eckert-Institut di Braunschweig (Germania). Il Georg-Eckert-Institut è**

**stato fondato negli Anni '50 con lo scopo di analizzare i manuali scolastici tedeschi, francesi e polacchi: l'Istituto ha inoltre supportato il meeting tenutosi nell'Agosto 2004.**

tà. Centinaia di rifugiati palestinesi del 1948 e di immigrati ebrei israeliani furono intervistati e furono prodotti ben 3 film-documentario: *Haifa nella memoria*, *Le voci silenziose di Haifa* e *Beit Jubreen, Revadim 1948-2000: rifugiati palestinesi ed ebrei israeliani ascoltano le loro rispettive storie*. Beit Jubreen è un villaggio palestinese, ora all'interno del territorio israeliano: i suoi abitanti palestinesi furono espulsi nel 1948 e adesso vivono nei campi rifugiati Al-Azah e Al-Dehaishah nel distretto di Betlemme. Revadim è un kibbutz israeliano nella regione di Beit Jubreen nato dopo il 1948.

Il secondo progetto, "Conoscere e studiare le rispettive narrazioni storiche: Palestina ed Israele", è l'argomento principale della sezione che segue.

In questo progetto, dodici insegnanti di storia palestinesi e israeliani hanno lavorato insieme sotto la guida e la supervisione di due storici, il professor Eyal Naveh dell'Università di Tel Aviv e il professor Adrian Masallam dell'Università di Betlemme. Gli obiettivi che il progetto si proponeva erano i seguenti:

- far conoscere agli studenti i rispettivi racconti storici, quello palestinese e quello israeliano;
- istruire i docenti (palestinesi e israeliani) su come insegnare ai loro alunni entrambi i racconti storici;
- dar vita ad una guida per insegnanti.

Il progetto non mira a mettere in discussione o a cambiare le differenti narrazioni storiche e neppure a creare un punto di incontro basato sulla narrazione-ponte. Pone semplicemente l'attenzione di entrambe le parti sul fatto che esiste un altro racconto storico (così come esiste il loro). Essi dovrebbero impa-

rare a rispettare e a comprendere il racconto dell'altro anche se non sono pienamente d'accordo con tutti i suoi contenuti. Quando gli studenti studiano la storia in tempo di guerra, imparano generalmente solo la propria parte di storia che, naturalmente, viene considerata l'unica e sola versione legittima, escludendo categoricamente il racconto dell'altra parte. Spesso l'insegnamento della storia può sembrare dottrinario e pensato per giustificare il proprio punto di vista e tale da presentare gli altri negativamente. Molto spesso l'eroe di una parte diventa il mostro dell'altra. Molti studi, come ad esempio la lunga serie di ricerche condotte dal Georg-Eckert-Institut a Braunschweig sui libri di testo scolastici, hanno dimostrato che i manuali stessi si soffermano solitamente sul conflitto tra le parti, sulle perdite e la sofferenza umana, trascurando i periodi di pace e di convivenza tra le due parti. Gli insegnanti sono investiti del ruolo di emissari culturali della nazione: essi sono tenuti a mettere in risalto la bontà della propria società e il "male" dell'altro. Gli insegnanti vengono formati per insegnare la propria storia, per difenderla e legittimarla e assicurarsi che gli alunni la accettino.

Di solito i manuali di storia negano l'esistenza di qualsiasi racconto storico che diverge da quelle che sono le ragioni della propria nazione. E nel caso vengano presentati altri racconti (storici) è con il solo obiettivo di dimostrare le colpe degli altri e giustificare la propria nazione. Ruth Firer dell'Università ebraica e Sami Adwan (uno degli autori di questo articolo) hanno analizzato come i manuali scolastici di storia ed educazione civica di entrambe le parti presentano il conflitto israelo-palestinese. Una delle più importanti scoperte è stata quella di riscontrare che entrambi i manuali trattavano solo il proprio racconto storico.<sup>2</sup> Non tener conto o addirittura nega-

2. S. Adwan, R. Firer, *The Narrative of Palestinian Refugees During the War of 1948 in Israeli and Palestinian History and Civic Education Textbooks*, UNESCO, Paris 1997;

S. Adwan, R. Firer, *The Narrative of the 1967 war in the Israeli and Palestinian History and Civics Textbooks and Curricula Statement*, Eckert Institute, Braunschweig 1999;

R. Firer, S. Adwan, *The Israeli-Palestinian Conflict in History and Civic textbooks of Both Nations*, Verlag Hahnsche Buchhandlung, Hannover 2004.



re l'esistenza stessa dell'altrui racconto storico contribuisce al persistere dell'odio e degli stereotipi negativi, che a loro volta fomentano il conflitto, rendendo più difficile una soluzione pacifica. Imparare a rispettare l'altro racconto potrebbe servire ad attenuare il conflitto, a creare comprensione e ad offrire nuove possibilità di apertura e di convivenza. Allontanandosi dall'idea di storia come inchiesta per aprirsi allo studio dei racconti storici, si deve imparare ad affrontare le emozioni, e in primo luogo quelle negative, nei confronti del racconto storico dell'altro e quelle positive che sono connesse naturalmente alla propria storia nazionale. Gli insegnanti sono i principali protagonisti dell'educazione: essi hanno una enorme influenza sulla formazione di atteggiamenti, valori e modelli dei propri alunni; essi sono i principali promotori di un potenziale cambiamento. Il loro è un ruolo critico se pensato in relazione al cambiamento e allo sviluppo e al ruolo di costruttori di pace. Proprio per questo motivo ci concentriamo sul ruolo che gli insegnanti dovrebbero essere in grado di ricoprire nell'ambito del progetto.

Veniva richiesto loro di scrivere il racconto storico sul quale gli alunni avrebbero in seguito lavorato. Ciò sarebbe servito a sviluppare un senso di appartenenza, a garantire il proprio impegno in tale processo e a dimostrare il risultato attraverso un prodotto finale. Dovevano essere in grado di potenziare le proprie abilità di scrittura e il loro approccio didattico in relazione al modo di affrontare in classe le narrazioni storiche di ambo le parti. Potrebbe trattarsi di un vero e proprio programma di crescita professionale nonché di un vero e proprio progetto da inserire nel curriculum.

Gli insegnanti sono stati reclutati dalle due comunità seguendo procedimenti distinti.

Ogni "parte" selezionava, tra quelli del 9° e 10° grado, sei insegnanti di storia, tre uomini e tre donne, provenienti da diversi tipi di scuole. La padronanza della lingua inglese ha costituito un fondamentale criterio di selezione, così come la loro volontà, il loro impegno e la motivazione a lavorare con i membri dell'altra comunità. Sono stati scelti studenti del 9° e 10° grado (alunni di età compresa tra 15 e 16 anni) provenienti da scuole diverse, per studiare i due differenti racconti storici, dal momento che essi avevano già studiato un po' di storia ed avevano in qualche modo sviluppato un proprio approccio allo studio. Due anni dopo essi sarebbero andati all'Università oppure a lavorare (nel caso dei palestinesi) o al servizio militare (nel caso di Israele). Il nostro lavoro, come quello dei docenti, veniva svolto in inglese, cosa che creava delle difficoltà agli insegnanti stessi, per cui quando era davvero necessario, ci si serviva di sporadiche traduzioni in arabo o in ebraico. Il racconto storico di Israele venne prima scritto in ebraico, così come quello della Pale-



stina in arabo: entrambi i racconti venivano poi tradotti nella lingua dell'altro e infine in inglese. La maggior parte degli incontri con i docenti avevano la durata di due giorni, eccezion fatta per quattro incontri tenutisi all'estero, uno in Turchia ed i restanti in Germania, presso il Georg-Eckert-Institut a Braunschweig, ciascuno della durata di una settimana. Alcuni incontri della durata di due giorni si tennero a Gerusalemme e furono organizzati ad intervalli non regolari (più o meno ogni tre mesi) poiché dipendenti dall'ottenimento di permessi per entrare nella città da parte del team palestinese: due di loro non avrebbero più ottenuto tali permessi. Altri incontri si tennero presso la Scuola Talitha Kumi a Biet Jala: due insegnanti israeliani non poterono più partecipare a questi incontri poiché, per motivi di sicurezza, le loro famiglie non erano d'accordo.

La prima riunione iniziò con una lunga sessione di apertura durante la quale gli insegnanti avrebbero avuto modo di conoscersi: essi si presentarono, spiegavano i significati dei propri nomi, parlarono degli avvenimenti più importanti della loro vita e descrissero il loro background accademico e professionale. Le riunioni successive si aprirono prevalentemente nello stesso modo, con un momento iniziale nel quale i docenti condividevano storie personali, sociali e professionali e discutevano su quanto era loro accaduto dall'ultimo incontro. Tra gennaio 2001 e giugno 2007 si sono tenute ben 28 riunioni di questo tipo. Gli insegnanti hanno lavorato in entrambi i gruppi, quello della propria nazione e quello binazionale, per tutto il tempo del progetto.

Piccoli gruppi binazionali lavoravano su date precise e furono in seguito invitati a riferire a tutti sui dibattiti, i progressi e le difficoltà incontrate relative alle questioni principali. Una difficoltà tipica era quella che gli insegnanti non avrebbero utilizzato nelle loro classi le

espressioni e gli argomenti utilizzati dall'altra parte. I docenti di entrambe le parti avrebbero allora negoziato su come "ammorbidire" il testo senza però abbandonare la loro prospettiva personale. Di tanto in tanto venivano invitati esperti locali ed internazionali a tenere conferenze o a *mettere in atto* simulazioni con gli insegnanti. Gli incontri terminavano sempre con una sessione per pianificare i passi seguenti, i programmi, le date e i luoghi delle riunioni successive. Durante il loro primo incontro, gli insegnanti furono divisi in tre gruppi misti da quattro, con due membri di ciascuna parte. Ad ogni gruppo fu chiesto di selezionare gli avvenimenti che sentivano come i più significativi nella loro storia e ciascun gruppo scelse tra i dieci e i dodici avvenimenti. Fu chiesto loro di spiegare il perché tali eventi fossero così rilevanti e di metterli in ordine di importanza. Ogni gruppo doveva scegliere un evento sul quale cominciare a lavorare. Il primo gruppo scelse la Dichiarazione Balfour, il secondo la guerra del 1948, il terzo l'Intifada del 1987, tre avvenimenti che rappresentano tre momenti diversi del conflitto. Ciascuna coppia iniziò a scrivere il racconto storico dell'evento scelto. In seguito incontrò la coppia dell'altra parte che aveva parallelamente trattato lo stesso evento. Essi avrebbero dovuto discutere in inglese, spiegando e rispondendo alle reciproche domande. I racconti, poi, sarebbero stati tradotti sia in ebraico che in arabo, per fare in modo che i docenti leggessero il racconto dell'altro nella propria lingua, per poterlo commentare. Le due diverse narrazioni dei tre eventi furono infine pubblicate in un primo fascicolo, fianco a fianco, con uno spazio vuoto tra le due, dove gli studenti avrebbero annotato i propri commenti. A livello concettuale, la presenza di uno spazio vuoto era molto significativa, poiché rappresentava l'incapacità di sovrapporre i due racconti.

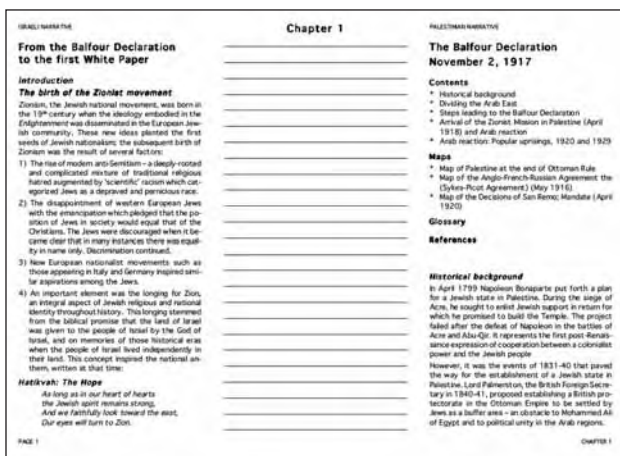
Nelle foto, una pagina interna del fascicolo, che mostra lo spazio vuoto fra le due narrazioni, e le copertine delle versioni in inglese, in ebraico e in arabo.



Gli insegnanti sperimentarono il fascicolo con i propri studenti del 9° e 10° grado. Il fascicolo fu poi tradotto in inglese, francese, italiano e spagnolo e fu utilizzato in alcune scuole in Francia, Italia e Spagna.

I docenti utilizzarono lo stesso procedimento per lavorare ad una seconda serie di avvenimenti e periodi: gli anni Venti, gli anni Trenta e la guerra del 1967. Il secondo fascicolo che trattava i suddetti periodi fu pubblicato in arabo e in ebraico nel luglio del 2005. In seguito, il team lavorò alla duplice narrazione degli anni Cinquanta, Set-

tanta e Novanta, pubblicata in un terzo fascicolo nei primi mesi del 2007. Ogni insegnante prese in esame il periodo sul quale aveva lavorato, presentando alla classe le due narrazioni. Tutti e tre i fascicoli sono ora raccolti in un unico volume, secondo un ordine cronologico, che copre la maggior parte della storia del XX secolo. La parte finale riguarda la Dichiarazione Balfour, attraversando gli anni Venti, gli anni Trenta, la guerra del 1948, quella del 1967, l'Intifada palestinese del 1987, fino ad arrivare agli anni Novanta.



179



Nell'estate 2006, sette nuovi insegnanti furono invitati ad unirsi ai lavori. Gli insegnanti che avevano già esperienza istruirono i nuovi sul duplice approccio narrativo e il compito che fu loro dato fu quello di allargare, da entrambe le parti, la cerchia degli alunni ai quali presentare la duplice narrazione storica. Il gruppo più numeroso di insegnanti si dedicò alla creazione di una Guida per l'insegnante, sottoforma di un sito web interattivo, attraverso il quale scambiarsi idee su come insegnare il duplice approccio narrativo. Ne seguì una lunga discussione tra i gruppi: se sviluppare un'unica guida per entrambe le parti o due guide distinte, dal momento che la metodologia didattica nelle scuole palestinesi e israeliane è totalmente differente. Alla fine i docenti si accordarono per un'unica guida, all'interno della quale ciascuno di loro avrebbe potuto presentare le proprie idee ed esperienze in proposito. Il sito verrà redatto in ebraico, in arabo e in inglese al fine di soddisfare le esigenze relative a ciascun gruppo, ma al contempo anche il bisogno condiviso di comunicare l'un l'altro.

Al fine di portare avanti le dinamiche dei processi e di evitare qualsiasi controversia o polemica inutile, il gruppo ha elaborato una serie di norme e di regole procedurali.

1. Non interrompere chi parla per tutto il tempo che egli desidera parlare.
2. Non mettere in discussione o negare il racconto dell'altra parte.
3. Non pretendere e non esercitare pressioni sulle persone per modificare la loro narrazione storica.
4. Evitare di utilizzare termini insensibili e gesti inopportuni che possono offendere l'altra parte.

5. Si possono fare domande per avere chiarimenti su date, avvenimenti e persone.
6. Tutti devono partecipare alle riunioni plenarie in maniera puntuale.

1. Il linguaggio utilizzato nel racconto dovrà essere adeguato agli alunni.
2. Ciascun racconto non dovrà superare le 15 pagine, comprese le carte geografiche e le illustrazioni.
3. Ogni narrazione dovrà includere un glossario che definisca i termini, i luoghi e le persone.
4. Le narrazioni dovranno essere seguite da domande o dilemmi, in modo tale da invitare gli alunni a pensare e a sviluppare proprie opinioni.
5. Tutte le informazioni citate dovranno essere documentate e complete delle loro fonti di riferimento.

Un paio di insegnanti palestinesi del progetto non poterono continuarlo a causa di fattori politici e logistici. Uno degli insegnanti palestinesi è morto nell'agosto del 2002, durante il primo anno del progetto (era stato arrestato e incarcerato nelle prigioni israeliane più di venti volte). Un altro insegnante disse ad un certo punto: «Non so chi sono. Da una parte, sono qui, assieme ad insegnanti israeliani a cercare di comprenderci l'un l'altro, ma solo due ore fa sono stato letteralmente umiliato ad un check point delle milizie israeliane». Un insegnante israeliano osservò: «Non mi sento al sicuro quando partecipo a queste riunioni. Inoltre la mia famiglia è preoccupata».

Tuttavia l'impegno della maggior parte dei docenti crebbe sempre più e si intensificò durante i lavori del progetto. Un insegnante israeliano affermò: «Questo progetto è l'uni-

ca cosa che mi ha dato speranza in questi ultimi due anni». Allo stesso modo, un insegnante palestinese osservò: «Il presente progetto mi fa capire meglio sia me stesso che gli altri». Alcuni insegnanti hanno instaurato tra loro forti legami personali e professionali. Un gruppetto di insegnanti israeliani, con le rispettive famiglie, ha fatto visita a un insegnante palestinese a Gerusalemme Est. Durante uno dei seminari, gli insegnanti israeliani chiesero a quelli palestinesi che fosse loro mostrato il Muro nelle loro vicinanze e quali effetti esso avesse sulla loro vita di tutti i giorni. Diversi insegnanti portarono con sé le proprie mogli e i propri bambini al seminario estivo in Germania.

L'esperienza degli insegnanti fu unica. Essi proponevano i racconti storici dell'«altra parte» proprio durante i momenti più difficili del conflitto. La maggior parte di loro ha dovuto utilizzare particolari espedienti per introdurre il fascicolo nelle proprie classi. Le tattiche impiegate furono: dividere la classe in piccoli gruppi, tenere lezioni nel pomeriggio o presso le case degli stessi insegnanti. Alcuni docenti commentarono così: «È stata una esperienza che mi ha arricchito, ma difficile».

Durante la stesura del secondo e del terzo fascicolo, era evidente il fatto che i docenti di ambo le parti erano diventati più sensibili nei confronti delle esigenze e dei bisogni dell'altra parte, ma erano comunque in grado di sostenere gli elementi essenziali delle proprie narrazioni. Erano più disponibili ad ascoltare il punto di vista dell'altro e attenti nell'evitare l'uso di termini offensivi che potessero recar danno all'altra parte. Iniziarono ad aiutarci a vicenda per la selezione dei materiali da inserire nelle loro narrazioni e a fornire risorse per citazioni e documentazioni. Era evidente che erano più disponibili ad accettare, per determinati termini, più di una definizione.

Per esempio: «I palestinesi “andarono via/furono espulsi” nel 1948». Erano in grado di prendere nota dei consigli e dei suggerimenti formulati dagli insegnanti dell'altra parte su particolari avvenimenti e su persone e poterono spiegare perché certi elementi erano o non erano stati inseriti all'interno delle proprie narrazioni. Si concordò che la lingua e il livello del secondo e del terzo fascicolo fossero più adatti per gli alunni del 9° e del 10° grado. Alcuni cambiamenti hanno bisogno di tempi lunghi: per esempio, fu soltanto durante il tredicesimo incontro, tenutosi in Germania, che un docente chiese all'altro: «Quando tratterò il 1950 dalla tua prospettiva, quali elementi dovrò mettere in evidenza?». Si tratta di una domanda fondamentale in questo processo, ma non avvenne prima di questo momento. Allo stesso tempo, i docenti continuavano a contestare i contenuti di particolari eventi e a dibattere su questioni come la lunghezza dei racconti e le dettagliate descrizioni visive di vicende dolorose.

#### L

Gli insegnanti hanno riferito che i loro alunni ponevano domande e reagivano in vari modi. Eccone alcuni esempi.

«È bello conoscere il racconto di quelli dell'altra parte.»

«Il nostro racconto è molto diverso dal loro.»

«Mi chiedo come stiano reagendo gli alunni dell'altra parte al nostro racconto.»

«È vero, ci sono differenze tra i nostri rispettivi racconti. Ma è anche vero che ci sono analogie.»

«I loro docenti dovranno insegnare loro il nostro racconto storico? Possiamo fidarci che lo faranno?»

«I nostri sono fatti, la loro solo propaganda.»

«È bene conoscere il loro racconto, ma il nostro è quello vero.»

«Credi al loro racconto? Se non ci credi perché ci viene insegnato il loro racconto?»

«Perché ci viene insegnato il loro racconto proprio in questo momento, mentre la violenza continua?»

«Tutto questo fa parte del processo di normalizzazione (lasciando che l'occupazione continui)?»

«Il loro racconto è molto "emozionale", il nostro più logico e reale.»

«Adesso so perché il conflitto è così difficile da risolvere.»

## L

Le reazioni dei genitori riflettono le tensioni della situazione politica. Mentre alcuni genitori accolsero positivamente l'iniziativa, altri dissero che non era ancora il momento di insegnare certe cose ai propri figli.

Per quanto riguarda Israele, nel 2004 il Ministero dell'Educazione scrisse una lettera agli insegnanti israeliani che facevano parte del progetto (sulla base delle denunce dei genitori) nella quale veniva loro negata l'autorizzazione ad utilizzare questi testi nelle loro scuole: «In questo momento, esporre ai nostri alunni il racconto dell'altra parte, li rende insicuri della loro storia». È stato vergognoso per me (Bar-On) che tale argomentazione fosse stata utilizzata dal capo del comitato pedagogico del Ministero. Potrei quasi affermare che l'obiettivo dell'educazione è mettere alla prova ipotesi e ridefinirle alla luce dei nuovi materiali didattici. Gli insegnanti continuano comunque a portare avanti il progetto cercando i modi per aggirare le direttive del Ministero.

Nel 2007, alcuni insegnanti palestinesi furono minacciati dai genitori islamici: «Se continuano ad insegnare queste cose, saranno denunciati alle moschee».

Ci fu chiaro che, in futuro, avremmo dovuto coinvolgere nel progetto anche i genitori, in modo tale da diventare essi stessi parte del processo educativo dei loro figli. In un modo o nell'altro, queste reazioni hanno dimostrato l'effettivo successo della trasformazione a livello educativo contenuta nel progetto.

A livello locale, abbiamo evitato di esporci eccessivamente ai media, in modo da non pregiudicare le dinamiche del processo sviluppatosi tra gli insegnanti. Abbiamo cercato di lavorare "sotto il radar" dei Ministeri, in modo da poter continuare a portare avanti il nostro lavoro senza troppi ostacoli.

Il progetto ha attirato l'attenzione dei media di tutto il mondo: numerosi giornali, riviste, trasmissioni radio e tv ne parlavano. L'opuscolo è diventato un bestseller in Francia per alcune settimane dell'estate 2004 e il primo fascicolo è stato utilizzato in diverse scuole in Francia, Italia e Spagna. Nel 2007 siamo stati invitati come borsisti Fulbright dalla Monmouth University del New Jersey, ricevendo una enorme attenzione da parte del pubblico, degli studenti, dei professori, da incontri pubblici e privati e dai mezzi di informazione.

Noi co-direttori del PRIME, insieme a storici e insegnanti fummo invitati a prendere parte a *workshop* in Italia, Francia, Croazia, Spagna, Stati Uniti e Germania, per presentare il progetto e descrivere le esperienze e le sfide che avevamo dovuto affrontare. Molti studiosi, insegnanti e ricercatori hanno richiesto il primo fascicolo per poterlo utilizzare in classe o come base per le loro ricerche. Molti chiedevano il perché avessimo presentato due narrazioni distinte invece che un'unica narrazione-ponte. La nostra risposta fu che, dal momento che eravamo favorevoli ad una

risoluzione che preveda due stati, in questo momento storico e politico del conflitto, entrambe le parti avevano bisogno *in primis* di elaborare e presentare il proprio racconto separatamente, in modo da sentirsi sicuri e offrire all'altra parte l'opportunità di rispettarlo. È stata la prima volta che entrambe le parti sono state presentate nella narrazione storica dell'altro in maniera così comprensiva e aperta: c'è voluto tempo per riesaminare i propri racconti e riflettere.

Abbiamo lasciato la costruzione di una narrativa-ponte ai singoli e alle due società del futuro. Siamo convinti che i nostri fascicoli e l'esperienza finora acquisita possano rappresentare utili sforzi per costruire dal basso la pace, quando un accordo politico dall'alto porrà fine al conflitto e alla violenza e si creerà lo Stato palestinese al fianco di Israele.

Un membro dell'UNESCO commentando il fascicolo affermò: «Si tratta di un eccellente esempio di studio della storia dell'altra parte, mai fatto finora con queste modalità».

Un autorevole psicologo dello sviluppo ha asserito: «I bambini hanno la capacità di comprendere fin da piccoli più di un racconto. Solitamente, noi adulti perdiamo questa capacità col passare del tempo».

Infine, non pretendiamo che la narrazione israeliana come quella palestinese rappresentino tutte le narrazioni israeliane o palestinesi. La sensazione è che i nostri opuscoli rappresentino circa due terzi di ciascuna popolazione. È chiaro che in entrambe le società esistono altri racconti storici meno completi e meno compatibili, che non sono stati rappresentati in questo progetto.

Il PRIME prevede di organizzare una conferenza internazionale per presentare il progetto,

l'esperienza e i consigli che può dare. Inoltre, abbiamo intenzione di continuare a sviluppare il sito web della guida per insegnanti, di acquisire esperienze in classi diverse, di continuare a condurre valutazioni sul progetto e in primo luogo valutazioni da parte degli insegnanti che possono visitare le reciproche classi, e successivamente da parte di valutatori esterni, tramite interviste e questionari.

Gli insegnanti palestinesi ed israeliani hanno in programma di preparare più insegnanti allo sviluppo e all'uso del duplice approccio narrativo. Il PRIME è disposto anche a preparare insegnanti di altri paesi a questo nuovo approccio. L'Istituto è pronto a condividere questa esperienza con altre organizzazioni, scuole ed università. Siamo inoltre disponibili in futuro a diventare parte di un comitato di istruzione israeliano-palestinese dei due Ministeri. Quando sarà fattibile, essi potranno aiutarci a formare insegnanti e a revisionare e migliorare i manuali in uso. In questo modo diventeranno agenti attivi nel processo di costruzione di pace.

Il PRIME è disposto a sostenere le iniziative internazionali, per fare in modo che il nostro materiale venga utilizzato a scuola per due possibili motivi: insegnare il nostro conflitto mediante il duplice approccio narrativo e aprire nuove possibilità all'insegnamento della storia locale sempre attraverso un duplice approccio narrativo.

### L

Il nostro progetto è un esempio di una riforma dell'istruzione: i docenti diventano creatori di conoscenza piuttosto che solo consumatori di essa. Essi devono diventare mediatori per risolvere i problemi con gli insegnanti

provenienti dall'altra parte, dando corpo alla Guida per gli insegnanti attraverso un sito web interattivo, diventando anch'essi parte del team di valutazione. Gli insegnanti sono effettivamente gli agenti di cambiamento e la spina dorsale dell'intero processo.

Non è facile essere coinvolti in un progetto di costruzione di pace quando il conflitto in questione è ancora aperto e grondante sangue: si tratta di un lavoro molto stressante. E chi ne è coinvolto potrebbe facilmente demotivarsi e perdere la speranza: sono necessarie energie e capacità di sognare per andare avanti.

La nostra esperienza ci suggerisce che, in circostanze analoghe, i promotori dei progetti hanno bisogno di dar vita ad attività continuamente tese ad infondere nuove energie e a motivare il team per garantire un continuo impegno nel progetto.

Abbiamo bisogno di flessibilità e di disponibilità per poter continuamente equilibrare i nostri piani e le nostre procedure quando funzionano in determinati punti: per esempio, quando nel 2005 stavamo lavorando alla Guida per gli insegnanti, le differenze metodologiche erano diventate motivo di stress per i due gruppi tanto da dover rimandare quello che stavamo facendo per continuare con la stesura delle narrazioni.

I progressi di tali progetti non sono lineari. Non sempre il primo passo porta a quello successivo. Talvolta abbiamo dovuto fare passi indietro prima di poter andare avanti.

Riteniamo che un metodo di lavoro critico sia costruire su ciò che si è raggiunto, anche solo minimamente, e concentrarsi sui processi piuttosto che sui risultati.

Le nostre aspettative erano molto chiare ma anche modeste. Invece di pensare a cosa speravamo di ottenere, si rifletteva a lungo su come avremmo dovuto portare avanti le dinamiche dei processi che andavano via via svi-

luppandosi. I sentimenti del nostro team erano molto importanti, in particolare le emozioni negative legate a paura e stress: la realtà di sofferenza quotidiana e la violenza influivano sui partecipanti in misura maggiore rispetto alle nostre discussioni e alle nostre riunioni. Come responsabili del progetto, sentivamo di dover agire in maniera sincera e corretta, mettendo a punto un modello di cooperazione valido per tutti i membri del gruppo.

Le persone coinvolte in progetti come questo dovevano fare attenzione a non isolarsi dalla loro comunità: a queste vorremmo consigliare di cercare di condividere le proprie esperienze con le persone intorno a loro in grado di offrire sostegno. È facile che coloro che partecipano a progetti di questo genere rimangano isolati. È bene ricevere il sostegno ufficiale e l'approvazione, cosa sulla quale non si può sempre contare, ma allo stesso tempo è importante non opporsi o cercare di contrastare le autorità.

Persone in possesso di un potere decisionale potrebbero, come individui, offrire sostegno, ma non sempre si sentono in grado di farlo ufficialmente: tale sostegno potrebbe impiegare molto più tempo del previsto per arrivare. Il ruolo dei media è paradossale. È probabile che aiuti a pubblicizzare il progetto e a dar vita a supporti, apprezzamenti ed ad un senso di realizzazione. Può essere d'aiuto per sapere che altri riconoscono la devozione, il lavoro e le responsabilità assunte dai partecipanti al progetto. Possono esserci consigli e suggerimenti, parole di comprensione ed incoraggiamento.

Tutto ciò potrebbe essere d'aiuto ai finanziamenti per il progetto, mostrando ai sostenitori dove vanno i loro soldi e cercare nuovi finanziamenti.

L'interesse dei media, però, può anche avere



effetti seriamente negativi. Coloro che lavorano al progetto potrebbero essere accusati di aver tradito la propria comunità e di aver rotto il legame di fiducia che ad essa li lega, oppure incolpati di troppa ingenuità o di poca professionalità, di egoismo e interesse personale. Le cronache dei media, presentate senza il contesto di riferimento del progetto, tendono a enfatizzare i punti deboli, recando in tal modo danno al progetto e mettendo i membri del gruppo nelle condizioni di mollare tutto.

Il team e lo stesso progetto sono divenuti facili bersagli per coloro che hanno punti di vista differenti.

In conclusione, la nostra esperienza ci insegna che coloro che partecipano a progetti simili al nostro possono affrontare tutta una serie di sfide (o una buona parte di esse) come:

- i problemi legati alla lingua, in particolare le rispettive lingue-madri, che possono non essere conosciute da entrambe le parti;
- lo squilibrio tra le parti: Israele ha molto più potere militare, economico e politico rispetto ai palestinesi e c'è disparità nell'accesso all'informazione e alle risorse. Il grado di sviluppo delle due parti potrebbe essere diseguale. C'è un altro squilibrio a livello psicologico, ossia che Israele appare timoroso e insicuro all'interno di un Medio Oriente prevalentemente musulmano;
- le differenze culturali: saranno diversi i costumi, le abitudini, i valori, il senso del tempo, le questioni legate ai sessi. Per esempio, un gruppo potrebbe essere molto più ostile nei confronti dell'altro in determinate circostanze;
- il dolore della realtà quotidiana e la capacità di adeguarsi tra speranze e paure;
- le pressioni e le critiche da parte di famiglie, colleghi e amici;
- la paura di non farcela dal momento che ri-

sultati concreti richiedono molto tempo per dare i propri frutti;

- le difficoltà logistiche e finanziarie: ottenere i finanziamenti, trovare i posti per le riunioni, far fronte alle difficoltà legate ai permessi e agli spostamenti;
- il sospetto tra le parti e il continuo mettere in dubbio la verità dell'altro;
- la paura che le informazioni condivise siano usate per altri, dannosi scopi.

- ▶ S. Adwan, D. Bar On, *The Role of Non-Governmental Organizations in Peace Building Between Palestinians and Israelis*, PRIME, Beit Jala, Palestine 2000.
- ▶ S. Adwan, D. Bar On, *Victimhood and Beyond*, PRIME, Beit Jala, Palestine 2001.
- ▶ S. Adwan, D. Bar On, *Sharing each other's Historical narratives: Palestinians and Israelis* [first booklet], PRIME, Beit Jala, Palestine 2002 [edito in arabo, ebraico, inglese, francese, spagnolo e italiano].
- ▶ S. Adwan, R. Firer, *The Narrative of Palestinian Refugees During the War of 1948 in Israeli and Palestinian History and Civic Education Textbooks*, UNESCO, Paris 1997.
- ▶ S. Adwan, R. Firer, *The Narrative of the 1967 war in the Israeli and Palestinian History and Civics Textbooks and Curricula Statement*, Eckert Institute, Braunschweig 1999.
- ▶ J. Chaitin, F. Obeidi, S. Adwan, D. Bar On, *The Role of Palestinian and Israeli Environmental NGOs in Peace Building*, PRIME, Beit Jala, Palestine 2004.
- ▶ R. Firer, S. Adwan, *The Israeli-Palestinian Conflict in History and Civic textbooks of Both Nations*, Verlag Hahnsche Buchhandlung, Hannover 2004.

## La Storia dell'altro. Una pratica di ricerca educativa

1

Lo studio delle Scienze Sociali nell'Istruzione Secondaria viene spesso considerato uno sforzo del tutto inutile, un cumulo di attività di tipo mnemonico senza profitto alcuno da parte degli alunni.

In questo articolo vengono esposte le ragioni che ci hanno portato a scegliere, come materiale didattico per la nostra attività, il testo *Història de l'altre. Israel i Palestina: un conflicte, dues mirades*<sup>2</sup> e vengono illustrate le modalità d'applicazione da noi utilizzate allo scopo di bloccare la tendenza all'inutilità di cui sopra e ricavare dallo sforzo di tutti – educatori e discenti – idee, conoscenze e valori applicabili alla realtà che ci circonda. Questa piacevole esperienza è stata realizzata come attività pratica del corso *Entendre el món en què vivim*, oggetto di studio del primo anno del dottorato in Didattica delle Scienze Sociali dell'Università di Barcellona (2005-2006).

La prima ragione è il tema di cui si parla: quello di un conflitto. E i conflitti sono impor-

1. A. Bastida è docente del Dipartimento di Didattica delle Scienze Sociali dell'Università di Barcellona dal 1988; Santiago Lugo e Miquel Rocasalbas sono attualmente insegnanti,

nell'ambito dell'Istruzione Secondaria, di Geografia e Storia presso l'IES Reguisol (Santa Maria de Palautordera, in Catalogna).

2. Barcellona, IntermónOxfarm, 2005 [da ora in avan-

tanti quando si insegna una materia come le Scienze Sociali. La conflittualità, vale a dire l'incompatibilità degli obiettivi tra due o più parti o fazioni, è un elemento fondamentale del funzionamento delle società umane in ogni loro articolazione, dai gruppi di amicizia agli Stati – anche se non tutte lo affrontano nello stesso modo.<sup>3</sup> La *Història de l'altre* esamina un caso di conflitto armato di lunga durata, quello fra israeliani e palestinesi, una situazione in cui due fazioni contrapposte pensano di risolvere il motivo del loro conflitto attraverso l'uso della violenza.

La realtà evidenzia che questa non è certamente la formula migliore per risolvere i conflitti. Dopo anni di scontri, infatti, i risultati continuano a essere negativi per entrambe le parti, che si trovano a vivere la stessa situazione di insicurezza, anche se evidentemente non allo stesso modo.

Se ci chiediamo perché le classi dirigenti delle società umane scelgono la guerra in presenza di un conflitto, troveremo due motivi fondamentali. Il primo, tipico della fazione più forte, consiste nell'utilità dell'opzione armata: avvalendosi della propria forza, essa considera più redditizio l'uso delle armi – credendo così di realizzare tutti gli obiettivi che intende raggiungere – piuttosto che il ricorso al dialogo e alla negoziazione, che la costringerebbero a fare delle concessioni. Il secondo motivo, più comune nella fazione debole, si basa sulla disperazione che deriva dall'esperienza: il più forte si rifiuta di giocare una carta diversa da quella della forza e così nel più debole si crea la convinzione che per lui non ci sia altra strada possibile.<sup>4</sup> La realtà è che, in genere, l'uso della forza armata non risolve il problema né fa sparire il conflitto. Anzi, tende ad aggravarli e ne crea di nuovi.<sup>5</sup>

Eppure, siamo costretti con rammarico a ri-

ti: *Història de l'altre. N. d. R.*] Ne esiste una versione in castigliano: *Historia del otro. Israel y Palestina: un conflicto, dos miradas*, pubblicata nello stesso anno dalla stessa casa editrice.

3. Cfr. Adam Curle, *Conflictividad y Pacificación*, ed. Herder, Barcellona 1978, cap. I; Paco Cascon, *Educación en y para el conflicto*, Escola de Cultura de Pau, Università Autonoma

conoscere quanto poco originale sia nel mondo attuale l'opzione favorevole all'uso delle armi in caso di conflitto. A praticare infatti la cosiddetta *cultura della violenza*, secondo la definizione dell'ONU, sono molti Stati, in particolare le grandi potenze mondiali. E se è vero che le ultime valutazioni sulla situazione dei conflitti armati nel mondo fanno ben sperare per quanto attiene alla quantità, è altrettanto vero che esse evidenziano l'esistenza di numerosi elementi negativi quali l'incremento degli armamenti – in particolare del nucleare –, la previsione di un aumento delle guerre per le risorse naturali, ecc.<sup>6</sup>

In questo senso – e questa è la nostra seconda ragione – il materiale di PRIME ci sembra di particolare interesse per tutte le scuole secondarie, ovunque esse siano, perché, con la sua doppia versione dei fatti storici condivisi dai due paesi in guerra, apre vie d'uscita pacifiche per il conflitto trattato. In effetti, la *Història de l'altre* mostra agli “spettatori” esterni al conflitto – della stessa età degli alunni palestinesi ed ebrei cui si rivolge quel quaderno di lavoro – una modalità di avvicinarsi alla realtà conflittuale che può essere generalizzata e quindi appresa e riutilizzata. Questo proprio perché in ogni tipo di conflitto esiste più di una parte o fazione e ognuna di queste parti o fazioni possiede una propria versione della situazione problematica su cui si basa il conflitto stesso.

Nei libri di testo per l'insegnamento della Storia le tematiche legate ai conflitti – più o meno armati – sono molto frequenti. Nella maggior parte dei casi però esse vengono proposte attraverso una sola interpretazione e questo non permette di interrogarsi sulle ragioni dei vari contendenti, di mettere a confronto le loro posizioni, di analizzarle e comprenderle. Acquisire l'abitudine a interessarsi alla ver-

sione dell' “altro” aiuta a comprendere in modo più completo i contesti del conflitto, siano essi del passato che del presente. E, nel caso se ne creino le condizioni, aiuta anche ad agire in modo positivo e pacifico: sapersi porre nell'ottica dell' “altro” è elemento fondamentale per la gestione pacifica dei conflitti, che si realizza attraverso il dialogo, la trattativa e l'accordo.

Va detto, inoltre, che il conflitto israelo-palestinese viene vissuto dagli studenti della Scuola Secondaria catalana come un evento a loro familiare, nonostante la distanza territoriale e culturale che separa le due realtà. In primo luogo perché, pur trattandosi di un conflitto interno ai due Stati, vi partecipano numerosi e importanti attori esterni. In effetti, le azioni più visibili del conflitto tra lo Stato d'Israele e il popolo palestinese si svolgono nel loro spazio ridotto,<sup>7</sup> ma l'evoluzione del conflitto risulterebbe incomprensibile senza due elementi fondamentali: il primo riguarda la partecipazione economica e diplomatica dell'Unione Europea, dei Paesi arabi e dell'Iran e, soprattutto, degli Stati Uniti;<sup>8</sup> il secondo – strettamente connesso con il primo – riguarda la zona di tensione in cui esso si svolge, il Medio Oriente, da tempo considerata una delle zone “calde” del globo. Tutto ciò implica una presenza mediatica costante che favorisce la familiarità degli studenti con l'argomento anche se al tempo stesso aumenta le difficoltà di capire un tema che è una vera “storia” iniziata molti anni fa e, proprio per questo, particolarmente complessa.

Bisogna inoltre tener conto delle gravi ripercussioni che i successivi episodi del conflitto hanno su arabi e musulmani, che vivono un senso di umiliazione collettiva a seguito della situazione vissuta dai palestinesi, e che sono emigrati anche in Catalogna. Non sono ra-

di Barcellona, [www.pan-gea.org/unescopau](http://www.pan-gea.org/unescopau).

4. Cfr. John Vasquez, *The war Puzzle*, Cambridge University Press, Cambridge 1997 (1993), cap. I; Dan Smith, *Trends and Causes*

of *Armed Conflict Transformation*, [www.berghof-center.org/handbook/Smith](http://www.berghof-center.org/handbook/Smith). 2000.

5. Cfr. Johan Galtung, *Tras la violencia*, 3R: *reconstrucción, reconcilia-*

*ción, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*, Bakeaz/Gernicogogoratz, Bilbao 1998.

6. Cfr. Stockholm International Peace Research In-

stitute, *Sipri Yearbook 2006*, Oxford University Press, 2007 e [www.sipri.org/](http://www.sipri.org/); Human Security Centre, *Human Security Report*, [www.humansecuritycentre.org/](http://www.humansecuritycentre.org/); Paul Ro-

gers, Oxford Research Group, [www.oxfordresearchgroup.org.uk/](http://www.oxfordresearchgroup.org.uk/); Michael Klare, *Guerra por los recursos. El futuro escenario del conflicto global*, Ura-no, Barcellona 2003; *Bulletin of the Atomic Scientists, Nuclear Notebook*, luglio-agosto 2006: [www.thebulletin.org/article.nn.php?art\\_ofn=ja06norriss](http://www.thebulletin.org/article.nn.php?art_ofn=ja06norriss)

7. Vale a dire, il territorio che *de facto* appartiene allo Stato d'Israele nonostante i Territori Occupati palestinesi non siano stati incorporati ufficialmente dopo l'occupazione militare.

8. [www.ifamericansknew.org/](http://www.ifamericansknew.org/)

ri gli atti pubblici in favore della Palestina, come le manifestazioni in ricorrenze particolari, ed esistono pubblicazioni in cui emigranti d'origine palestinese spiegano la loro cultura o la loro Storia.<sup>9</sup>

In sintesi, l'approccio adottato dal quaderno di lavoro che abbiamo commentato permette di presentare agli studenti della Catalogna – e di qualunque scuola europea – un esempio molto interessante di un conflitto armato di lunga durata e contemporaneamente di presentare gli elementi basilari che ne possono rendere possibile una gestione pacifica. Esso permette, cioè, di imparare fatti, concetti, valori e procedimenti fondamentali per capire il mondo in cui viviamo e sul quale poter agire.

## L

Per lavorare nelle nostre aule sulla *Història de l'altre* abbiamo deciso di organizzare una giornata monografica di dibattito sul conflitto israelo-palestinese tra gli alunni dei due licei in cui allora lavoravamo. Il fatto che non ci fossero rapporti tra i due istituti, nonostante la loro vicinanza, ci ha permesso di giocare una carta molto interessante: ogni gruppo avrebbe lavorato su un'unica versione dei fatti storici oggetto di studio, senza sapere dell'esistenza di un'altra versione e tantomeno che l' "altro" ne fosse in possesso. Vale a dire che mentre gli studenti di Storia del primo anno dello IES Reguissol (di Santa Maria de Palautordera) avevano la versione palestinese, quelli di Geografia del secondo anno dello IES Manuel Blancafort (di La Garriga) avevano quella israeliana.

Volevamo che l'attività avesse una struttura agile e amena, i cui ritmi fossero diversi da quelli abituali della classe. Il solo fatto di coin-

volgere due diversi istituti in una serie di dibattiti già significava per gli studenti una sfida nuova; e l'averla proposta come volontaria li ha stimolati. Ci premeva che gli alunni conoscessero determinati eventi storici e fossero in grado di esporli usando il dibattito come procedimento. D'altro canto, il contenuto della *Història de l'altre* ci permetteva di lavorare sull'educazione alla pace a partire dalla doppia prospettiva che il testo propone e che suscita empatia, facilitando l'interpretazione di una situazione di conflitto armato grave e di lunga durata attraverso la possibilità di porsi al posto delle due fazioni in conflitto.

La preparazione dell'attività ha richiesto due settimane di lavoro e i due licei se ne sono occupati separatamente. Sebbene la collaborazione tra scuole sia poco praticata nel nostro contesto educativo, siamo comunque riusciti a coinvolgere i due istituti sin dall'inizio. Il primo problema che ci siamo posti è stato quello di affrontare nelle due classi liceali il doppio discorso storico che gli alunni avrebbero scoperto solo nella giornata dedicata al dibattito. A partire dalla *Història de l'altre*, ogni professore ha spiegato in modo argomentato la versione del conflitto di competenza del suo gruppo. Con il lavoro degli studenti e con le nostre rispettive spiegazioni, in ogni corso si è arrivati alla "ortodossia", e cioè alla costruzione di un discorso ritenuto da ogni gruppo di alunni solido, senza crepe e capace di resistere a qualunque assalto dialettico. Essendoci limitati a esporre una visione all'apparenza completa, ciascun gruppo aveva fatta propria la versione che gli era stata proposta. I dati naturalmente non sono stati mai falsificati, ma ogni gruppo è stato tenuto all'oscuro delle informazioni possedute dagli altri con cui si sarebbe confrontato. Il processo di apprendimento è stato portato avanti con l'obiettivo di realizzare un dibatti-

9. Cfr. Salah Jamal, *Palestina, ocupació i resistència. Manual pràctic sobre la qüestió palestina i el conflicte àrabo-israelià*, El jonc, Lleida 2001.



to che fosse un vero confronto di idee, di visioni diverse su fatti e periodi identici, in modo che i partecipanti arrivassero a imporsi sulle argomentazioni opposte. L'imminente dibattito tra gruppi che non si conoscevano accentuava le difficoltà di realizzare un vero dialogo: la situazione li sollecitava a fare una bella figura o, quanto meno, a sentirne il bisogno. Per questo la preparazione al dibattito è stata svolta con un rigore maggiore rispetto a quello dimostrato nelle ore normali di lezione.

### L

La giornata del dibattito si è svolta nello IES Manuel Blancafort. I due gruppi sono stati divisi in tre tavoli, ognuno dedicato a uno dei tre temi citati. Ogni tema è stato introdotto da un montaggio audiovisivo che avevamo preparato per aiutare i partecipanti a immergersi in un realtà concreta. Il primo, senza suono, era una successione di immagini della colonizzazione ebraica risalente al tardo impero ottomano. Il secondo, accompagnato da un motivo musicale diventato un punto di riferimento del pacifismo (*Brothers in Arms*, dei Dire Straits), riflette la realtà della Guerra d'indipendenza (israeliana) o Al Naqba (palestinese). Questo secondo ci serviva per sottolineare l'universalità del conflitto e per equiparare tutte le vittime, di cui volutamente abbiamo evitato di apporre la nazionalità sotto le immagini. Il terzo audiovisivo mostra i tentativi di pace negli ultimi decenni e al tempo stesso la lotta che si fa evento quotidiano. E mostra anche l'isolamento tra le due comunità.

La giornata si è svolta in modo molto positivo; gli alunni, in generale, si sono mostrati attivi e coinvolti. Ogni dibattito ha avuto ritmi diversi.

1. Il **primo dibattito** era quello che avviava i

lavori e che richiedeva un maggior impegno data l'astrazione politica e storica riguardante la Dichiarazione Balfour e le sue implicazioni, e data la relativa familiarità degli studenti rispetto a discussioni approfondite su tematiche storiche. I dibattiti, infatti, si svolgono generalmente su argomenti aperti, di carattere più o meno universale e strettamente legati a esperienze di vita personale o relative all'ambiente circostante.

2. La politica concreta del primo dibattito era molto distante dalla visceralità del **secondo**, in cui si trattavano aspetti della guerra del 1947-1948 e le sue conseguenze e, in particolare, aspetti delle sue origini, già trattate nel tavolo precedente. Le posizioni dei gruppi si sono andate radicalizzando: nel primo dibattito l'esposizione era stata svolta in modo ordinato, non così nel secondo in cui era più difficile mantenere l'ordine e le argomentazioni presentate si allontanavano dall'obiettività iniziale. Al tempo stesso, gli interventi del pubblico presente – gli alunni degli altri quattro gruppi di discussione e i gruppi dell'istituto ospitante – che, nel primo tavolo erano stati sporadici, erano aumentati. Più che moderare il tono, questo tipo di partecipazione ha portato il dibattito in un vicolo cieco. Nell'intervallo, gli studenti hanno continuato a discutere, facendoci capire che si erano impadroniti di un discorso che prima dell'attività sembrava loro estraneo.
3. Il **terzo dibattito** ha prodotto il fenomeno inverso: le posizioni dei due gruppi tendevano ad avvicinarsi giacché ognuno riconosceva che per raggiungere un giusto sviluppo sociale e personale era necessario che gli esseri umani vivessero nella libertà e nella pace. Gli alunni di entrambi i gruppi hanno visto nell'Intifada e nella risposta israeliana una spirale di violenza spropor-

zionata, senza senso e senza uscita. E hanno notato che quel tipo di scontro inibiva l'attività quotidiana della popolazione civile, perché sottoposta a una condizione di costante minaccia.

Nell'ultima fase, ogni gruppo di discussione si è riunito con i propri contendenti per stabilire quali fossero i principi irrinunciabili di ognuno, quali i principi non fondamentali o soggetti a cambiamenti e quali i punti di accordo. Com'era prevedibile, i gruppi del secondo tavolo hanno mantenuto le proprie inconciliabili posizioni mentre quelli del terzo tavolo hanno convenuto nel riconoscere l'assurdità della guerra e le difficoltà che essa crea per la ricostruzione.

A conclusione dell'attività avevamo previsto di proiettare il documentario *Promises*.<sup>10</sup> Ma mancava il tempo – e la capacità di lavoro, per l'eccessivo impegno – e la proiezione è stata inserita come attività volontaria. Anche questa si è rivelata molto utile. Il suo approccio alla realtà del conflitto israelo-palestinese tiene conto dell'alterità, della doppia prospettiva che avevamo scelto per avvicinarci all'evento storico, e si serve, come valore aggiunto, di una messa in scena emotiva e magistrale. In *Promises* si parla della vita di un gruppo di giovani, quattro ebrei e tre palestinesi, che vivono a venti minuti di distanza gli uni dagli altri, ma in due mondi molto diversi. Le storie sono raccontate attraverso un prisma che ci è parso familiare: la contrapposizione tra la storia degli uni e quella degli altri. I personaggi che appaiono nel corso della pellicola mostrano inizialmente il loro mutuo disconoscimento – in molti casi eluso – e una totale sfiducia nei confronti dell'altro. Man mano che il filmato avanza, una parte di loro si va progressivamente avvicinando agli altri. Alla fine, le mutevoli vi-

**10. Documentario di C.** Promises Film Project. Bolado, B. Goldberg e J. Shapiro, 2002. Prodotto da Cowboy Pictures e The Promises Film Project. Pubblicato in formato dvd da DeAPlaneta e distribuito da SAV, Barcellona.



cende della vita di ognuno li riportano in mondi diversi ma con l'esperienza vitale di aver conosciuto l'altro.

I commenti degli alunni dei due Istituti su questo documentario sono stati molto simili: tutti hanno concordato sul fatto che l'aver elaborato il conflitto immedesimandosi nell'altro li aveva aiutati a capire la situazione, per assurda che potesse sembrare dall'esterno.

Poco dopo la realizzazione del progetto, abbiamo avuto l'opportunità di raccontare la nostra esperienza al gruppo di lavoro di PRIME. Nella penultima settimana del mese di luglio del 2006 si celebravano a Braunschweig (Niedersachsen, Germania) delle giornate dedicate al *Shared History Booklet Project*, la cui principale finalità era quella di commentare l'insieme delle esperienze e stabilire le linee di continuità del progetto educativo. L'incontro, organizzato dal Georg-Eckert-Institut<sup>11</sup> e diretto dallo psicologo israeliano Dan Bar On e dal sociologo palestinese Sami Adwan, coordinatori del progetto, riuniva docenti, storici, psicologi e studiosi dei movimenti pacifisti palestinesi e israeliani e di altri paesi.

191



La nostra era l'unica esperienza straniera e l'interesse suscitato è stato notevole. Numerose le domande e i commenti esposti dai docenti palestinesi e israeliani. Volevano sapere perché in Spagna si dedicava una parte del programma di Storia contemporanea al conflitto arabo-israeliano. Pensavano che fosse un tema troppo complesso per essere trattato in modo approfondito da alunni liceali estranei al problema. Hanno tenuto a precisare che i propri alunni difficilmente avrebbero saputo trattare, ad esempio, il conflitto basco nello stesso modo in cui i nostri avevano af-

11. <http://www.gei.de>.

frontato il loro. Ad ogni modo la nostra attività ha suscitato vivo stupore e tutti hanno apprezzato il nostro approccio. C'è stato anche molto interesse, in particolare da parte dei docenti palestinesi, rispetto all'immagine che i nostri alunni avevano del conflitto. Abbiamo fatto presente, sulla base dell'esperienza dell'attività svolta tra i due istituti, che essi avevano un'immagine piena di pregiudizi che il libro di testo non può risolvere. Ma che il fatto di lavorare sulla doppia prospettiva storica aveva senza dubbio contribuito a distruggere il carico mediatico e culturale aggiunto del conflitto.

Va segnalato che pur essendo stato molto emozionante condividere le attività e il lavoro con i professori israeliani e palestinesi, ciò che più ci ha colpito è stato il fatto di partecipare alla tensione latente tra persone che lavorano per la pace in un contesto difficile (quell'estate c'era stata l'invasione del sud del Libano da parte delle truppe israeliane) ma che, nonostante tutto, rivendicano il dialogo come unica formula capace di ottenere il consenso e l'accettazione dell'altro.

Dopo aver realizzato l'attività, averla commentata con gli alunni, averla condivisa con coloro che avevano creato il materiale da noi usato e aver riflettuto su quanto era stato svolto, siamo arrivati ad alcune conclusioni.

- In primo luogo abbiamo verificato che l'uso di due versioni diverse e opposte e il ricorso al relativo dibattito è estremamente utile per spiegare una situazione di conflitto. Assumere soggettivamente una parte della storia come fosse un gioco delle parti significa inevitabilmente assumere anche l'altra parte, visto che può essere oggetto di argomentazione tanto quanto la propria, e significa trovarsi in una si-

tuazione che permette un nuovo modo di interpretarle. In realtà, come ci hanno fatto notare i nostri amici di PRIME, nella nostra attività noi avevamo fatto un passo in avanti: i nostri alunni erano arrivati al punto in cui si mette in discussione il ruolo del libro di testo come unica fonte "ortodossa" della Storia.

- Durante il dibattito, ragazzi e ragazze erano passati dal coinvolgimento convinto al dubbio: a dubitare di se stessi e di ciò che avevano appreso. Quel 'dubbio' che è essenziale per qualunque conoscenza storica. Per quanto "accademico" possa essere il loro rapporto con le Scienze Sociali, nel corso dell'attività ci hanno reso partecipi della soddisfazione da loro provata nel verificare le proprie capacità di apprendere e di interpretare fatti storici in contrasto con quanto avviene nella normale attività scolastica di cui sono insoddisfatti. Hanno anche ammesso, a volte implicitamente altre in modo esplicito, di aver avuto esperienze difficili con le Scienze Sociali; di considerare la Storia e la Geografia come materie complementari ma non imprescindibili per il loro futuro professionale. Nel concludere l'attività, hanno comunque riconosciuto di aver acquisito maggiori strumenti di comprensione della realtà e di questo erano molto soddisfatti. La possibilità di interpretare la realtà favorisce, secondo loro, l'apprendimento perché si sentono soddisfatti. Alcuni di loro hanno anche riconosciuto che dopo l'attività svolta guardavano i telegiornali in modo diverso.
- Il conflitto, la guerra e le relative estremizzazioni sono stati percepiti in modo ampio e approfondito; mentre i pregiudizi preesistenti sono stati notevolmente superati.
- Il fatto di realizzare un'attività con dei gruppi che non si conoscono, di scuole di-



verse ma dalle caratteristiche simili, ha favorito il Dialogo, quello con la d maiuscola, diverso dal dialogo contaminato dei gruppi-classe.

- Abbiamo verificato che il ricorso all'immagine, alla musica, ai mezzi audiovisivi in genere, è molto utile. Concepiamo il loro uso come uno strumento fondamentale verso il quale l'alunno è totalmente permeabile, come dimostra la proiezione della pellicola *Promises* a conclusione dell'attività. Da una parte, il film è stato interiorizzato dagli alunni in modo molto diverso da come sarebbe avvenuto se non avessero trattato il tema con un approccio così simile a quello del film. Dall'altra, la profondità con cui hanno analizzato il conflitto ha permesso loro un'assimilazione diversa da quella di una mera pellicola post-attività: gli alunni, mentre la vedevano, stavano pensando al dibattito.
- Ci siamo resi conto che l'entusiasmo profuso nell'attività ci aveva trascinati in un progetto troppo ambizioso. Nella fase conclusiva del lavoro gli alunni erano palesemente stanchi e sono giunti alle riflessioni finali quasi privi di forze. Probabilmente sarebbe stato meglio distribuire l'attività su due giornate oppure ridurre il tempo della discussione per dedicarlo alle conclusioni.
- L'ultima considerazione da fare – anche se è forse la più importante – è che l'attività portata avanti si è rivelata molto più che formativa. È stata vitale. Gli studenti l'hanno incorporata alla propria vita. E come loro hanno dichiarato, sarà una delle attività di quest'anno che ricorderanno con maggiore intensità.

Da parte nostra, siamo arrivati alla conclusione che vale la pena sperimentare nuove metodologie. Abbiamo vinto la paura di provare.

## Tra i banchi. 1946: il voto alle donne

Nell'insegnamento della storia esistono canoni a cui difficilmente ci si sottrae per abitudine, per convinzione, per accertata rilevanza, ma esistono anche sollecitazioni esterne che tendono a moltiplicarsi. In una scuola incline a svalutare (inopportuna) le date, sembra che il calendario voglia ottenere la sua rivincita con le sottolineature di eventi cruciali, le celebrazioni, le rievocazioni, i richiami alla memoria e al ricordo.

È questo un argomento su cui riflettere perché tende ad introdurre una serie di problematiche parentesi nello scorrere di una cronologia compattata secondo logiche diverse. Le commemorazioni hanno, probabilmente, lo scopo di segnare punti di riferimento comuni per una scuola investita nello stesso tempo da un doppio, opposto movimento: la convergenza su canoni didattici rigidi e la divergenza per scelte autonome eterogenee. Ma, ci si può chiedere, è utile aggiungere un'ulteriore scansione tematica replicando anno dopo anno riti di memoria, indipendenti dal contesto di conoscenze che la scuola costruisce? Stiamo producendo una memoria che conser-

Nel 1946 le donne italiane sono chiamate, per la prima volta, ad esercitare il diritto di voto: un seggio di Firenze (foto Locchi/Le Monnier).

#### 4 Tra i banchi. 1946: il voto alle donne

va il suo legame con la storia o stiamo dando per caso origine ad un confuso immaginario collettivo?<sup>1</sup>

È trascorso da poco il sesto decennale del suffragio femminile, e puntualmente ci si è posti il problema di dare in qualche modo solennità alla ricorrenza chiamando la scuola all'appello, a cui pochi hanno risposto. Ma non è questo il punto. C'è, piuttosto, da chiedersi in quale misura l'insegnamento della storia si occupi di tale argomento nel programma canonico. Certo, quando – e se – si arriva nel corso delle lezioni al referendum istituzionale, non c'è docente che tralasci di segnalare che «per la prima volta in Italia il suffragio fu esteso anche alle donne». Qualcuno, più scrupoloso, fa anche di più, accennando alle suffragette e alla Resistenza. Non è che si svaluti l'importanza e l'interesse storiografico del tema ma, certo, non tutto può diventare oggetto di un lavoro particolarmente accurato quando,

avendo a disposizione una sessantina di ore di lezione bisogna dare un'idea di così tanti eventi a dimensione mondiale nella “lunga contemporaneità” dell'ultimo anno della scuola secondaria inferiore e superiore. L'argomento, poi, sconta un ulteriore svantaggio: si arriva in genere al secondo dopoguerra nell'ultima parte dell'anno, quando l'esame incombe, l'attenzione è presa da altro, non è più tempo di ricerche e di analisi particolari, bisogna chiudere... Così ci si accontenta di segnalare l'evento e si spera che i giovani e le giovani ne intuiscono l'importanza: è il duro terreno della concretezza scolastica.

Gli stessi libri di testo in generale non si fermano su tale svolta, come se un'asciutta enunciazione fosse sufficientemente significativa. Ci sono, poi, i punti di vista sulle prospettive d'analisi. Per alcuni colleghi il tema soffre di parzialità, poiché appartiene ad una storia che riguarda «solo le donne». Per altre

194



1. Cfr. Fabio Levi, Maria Bacchi, *Auschwitz, il presente e il possibile. Conversazioni e dialoghi sulla storia con i preadolescenti*, La Giuntina, Milano 2004.

2. Cfr. Simonetta Fiori, *Polemiche su aborto e violenza*. Interviene Dacia Maraini, «La Repubblica», 4 febbraio 2005.

3. Cfr. Paola Di Cori, *Soggettività e storia delle don-*

*ne*, in Società italiana delle Storiche, *Discutendo di storia. Soggettività, ricerca, biografia*, Rosenberg & Sellier, Torino 1990.

4. *Le classi sono state V I, V L e II M* del Liceo scien-

tifico “Silvestri” di Portici (NA), grazie alla partecipe collaborazione dei docenti Annamaria Visconti e Gigi Esposito. Poiché agli studenti è lasciata la facoltà di non firmare le schede di ri-

colleghe sarebbe importante fermarsi su di esso perché ha ragione Dacia Maraini: «Le donne sono le principali nemiche di se stesse. Riescono a seppellire anche le proprie origini. È la vecchia questione della mancanza di autostima che colpisce il genere femminile».<sup>2</sup> Per altri, ma soprattutto per altre, invece, è un tema “a tutto campo” per varie ragioni. Perché attiene ai rapporti fra i generi e al modo in cui si sono costruite le loro relazioni nel tempo, e per far ciò bisogna recuperare le donne dal ripostiglio della storia portandole alla luce. Perché riguarda la struttura stessa della cittadinanza. Perché è all’ordine del giorno nella rappresentanza politica nella democrazia e nelle culture su cui essa si fonda. Resta il problema di come affrontarlo negli ultimi mesi dell’ultimo anno di scuola.

Si può parlare di storia collocandosi sulla roccia delle scansioni canoniche dei programmi oppure iniziando il cammino dalla ragione per cui si apprende, per sciogliere il ghiaccio dell’indifferenza, liberare il pensiero che interroga le storie, aprire la strada verso il passato. Può prendere corpo anche un’idea di storia che lasci affiorare, nelle dimensioni del tempo e dello spazio, soggetti che sfuggono all’annientamento della generalizzazione e della neutralità, nell’impersonalità del meccanismo linguistico che regola la narrazione di storia.<sup>3</sup> Assumerebbe senso in questo modo, per questi ragazzi e queste ragazze, la svolta del 1946? E diventerebbe praticabile, per gli insegnanti, entro i tempi canonici e nell’assessia da programma una riflessione di questo tipo?

Così sono entrata in alcune classi di un liceo scientifico,<sup>4</sup> ospite di colleghi interessati come me all’argomento, per un’ora soltanto in ogni classe – volutamente: l’ipotesi di lavoro non doveva trascurare il fattore tempo – e fornita di uno strumento il più semplice possibile, fotocopie da un dossier diffuso su Internet, che chiunque può consultare.<sup>5</sup>

Nelle classi mi accoglie una certa curiosità contenuta. Annuncio subito ai ragazzi che il lavoro che ci accingiamo a fare non ha uno scopo valutativo e che, se vorranno, potranno aiutarmi a mettere a fuoco alcuni problemi. Potranno firmare i loro lavori o darmi soltanto i riferimenti essenziali, la classe, il sesso, se lo preferiranno. Non mi chiedono altro e possiamo cominciare.

Chiedo in quale epoca sia stato riconosciuto alle donne il diritto di voto in Italia, mi giungono risposte discordanti: 1967, 1964, 1968, 1950 ed anche qualche sporadico 1946. Il 2006, il sessantesimo anniversario, è trascorso per intero. Si vede che non ha attraversato la sfera d’attenzione dei miei interlocutori. Mi guardo intorno e mi domando quale rapporto ci sia fra queste giovani donne e la Donna di cui talvolta si parla in diverse materie, fra questi ragazzi e l’Uomo del passato che si fa studiare in storia. Ma è proprio questo il problema. La grammatica della storia normalmente insegnata spesso non solo è priva del genere (maschile, femminile) ma anche del numero (singolare, plurale). Forse da ciò deriva la sua inservibilità.

Mi propongo di esplorare la possibilità di una storia che coniughi il passato nei suoi generi e nei suoi numeri e, nello stesso tempo, desidero capire dal particolare osservatorio di queste classi se la rilevanza del voto alle donne del ’46 è limitata al suo carattere fattuale, per cui è necessario e sufficiente sapere che ciò è avvenuto, oppure se essa è tale da richiedere che si ponga mano alla storiografia per portare alla luce aspetti che servono a stabilire un nesso tra il presente di queste e questi ragazzi e il passato di sessant’anni fa, e ancora prima. Penso ai colleghi, alle colleghe e mi domando: “Avranno il tempo per fare ciò?”

Scrivo alla lavagna “1946 – VOTO ALLE DONNE” e poi chiedo che, uno per una, mi

levazione, i nomi sono di fantasia.

5. Il dossier *Italia 1946: le donne al voto*, curato da Mariachiara Fugazza e Silvia Cassamagnaghi per l’Istituto lombardo di sto-

ria contemporanea, è scaricabile dai seguenti link: <http://www.italia-liberazione.it/lombardo-milano.html>, [www.museidelcentro.mi.it](http://www.museidelcentro.mi.it), [www.unione-femminile.it](http://www.unione-femminile.it).

definiscano con una sola parola ciò che gli passa per la testa in relazione a questo evento. È un rapidissimo giro. Le lavagne si riempiono di una serie di sostantivi, aggettivi, verbi, anche esclamazioni («Finalmente!» giunge da una ragazza).<sup>6</sup> Guardiamo la fila dei termini raccolti cercando di stabilire connessioni di senso e nuclei di giudizi per elaborare un primo livello di un testo collettivo.

La casualità dovrebbe fornire testi più o meno simili e tuttavia ciò non avviene. In ogni classe si va disegnando una linea di pensiero diversa dalle altre. Non è per il fatto che l'associazione delle idee, dopo i primi passaggi, tende a staccarsi dal tema-stimolo e ad avvicinarsi alle prime definizioni date, seguendo gli spunti. Le idee-guida, le linee forti e caratterizzanti compaiono in momenti sparsi, quando non ce le aspetteremmo, scompaiono, ritornano rinforzate da nuovi punti di vista. In una seconda liceo scientifico (non tutte le esperienze riguardavano classi dell'ultimo anno, perché fosse possibile valutare il diverso grado di consapevolezza e di interesse) la prima parola è stata *conquista*, a marcare il termine di un percorso di privazione, ribadita da *rivincita*; a cui si aggiungono, con una svolta di significato, *liberazione*, *giustizia*, *uguaglianza*. L'ultima è stata *democrazia* ma nel percorso erano affiorate *rispetto*, *pensiero*, e, da un ragazzo, *scoperta*. Abbiamo rilevato dall'insieme di parole sparse un possibile filo logico e quindi spiragli per andare oltre.

In una quinta, invece, il filo conduttore principale si è snodato nelle tematiche *emancipazione*, *parità*, *uguaglianza*, con scarsa attenzione alle vicende passate: era l'affermazione dell'urgenza di un ruolo paritario, fondato sugli altrettanto presenti lemmi *giustizia*, *necessario*, *importanza*. Urgenza superiore all'interesse storico.

6. Da ora in poi, quando non sarà data l'indicazione dell'appartenenza alla seconda classe, bisognerà intendere che lo studente o la studentessa appartiene ad una delle due quinte con-

tattate: mi sembra necessaria la distinzione fra i diversi livelli scolastici perché è indicativo che non si notino differenze nell'approccio alle questioni di genere nonostante tre anni trascorsi

E che cosa pensare, in un'altra quinta liceo, della parola *ovvio*, accompagnata da *tolleranza*, *cambiamento* ma contrapposta a *battaglia*, *lotta*, *conquista* e, tra i due gruppi, *giustizia*, *universale*, *diritto*, *parità*?

Si può ignorare la data di un evento della storia ma costruire discorsi possibili intorno ad esso?

Distribuiamo nelle classi un documento per ogni studente, due gruppi di fotocopie. Il primo gruppo è costituito dalle risposte fornite da nomi illustri della politica, della letteratura, della scienza al questionario proposto dal giornale dell'associazione "L'Unione femminile" sul numero 8-9 dell'agosto-settembre 1903 per l'indagine "Diritto di voto o no?";<sup>7</sup> l'altro gruppo riguarda un analogo questionario lanciato da «Noi Donne» nel dicembre 1944 per un referendum sullo stesso argomento che coinvolse personalità politiche e cittadini comuni. Le risposte furono pubblicate il 15 gennaio 1945. Sono testi brevi, alcuni addirittura sintetici.

La richiesta è di riflettere e commentare le risposte, generalmente positive – tranne il "no" di Rita Monti<sup>8</sup> – ma argomentate in diverso modo.

Quando tutti hanno smesso di scrivere comincia – ed è il secondo livello di un possibile testo collettivo – la ricostruzione delle strette costituite dai luoghi comuni, dalle concezioni sul ruolo dei sessi, dai miti, dalle ideologie, dalle convinzioni e dagli arroccamenti attraverso cui l'accesso delle donne al voto cercava di aprirsi un varco in due momenti chiave della storia, nel 1903-1905, nella ripresa delle pressioni democratiche dopo la stretta reazionaria di fine secolo, e nel terribile inverno del 1944, quando al Nord le armi partigiane tacevano ma si aspettava con la primavera la rinascita di un'Italia completamente diversa dal passato.

nello studio della storia.

7. I risultati furono pubblicati in *Il voto alle donne? Inchiesta e notizie*, Milano 1905.

8. Rina Monti (1871-1937), la prima donna che otten-

ne una cattedra universitaria, fu zoologa e docente di Anatomia comparata a Pavia ed a Milano. Motivò il suo "no" affermando: «1. perché ogni diritto deve essere conquistato da

Due sono gli aspetti della questione che in generale sono stati evidenziati.

Il primo: in moltissimi casi il “sì” alla concessione del voto è stato subordinato a timori, perplessità, analisi politiche, parzialità di punti di vista, prudenze e limiti in cui, molto meglio che in dichiarate posizioni negative, si può leggere un rapporto di genere asimmetrico, che crede di essere obiettivo e realistico mentre rappresenta una costruzione sociale determinata e protratta nel tempo.

Il secondo: l’ambiguità sembra giungere a consapevolezza nel 1944,<sup>9</sup> ma qui si affaccia la contraddizione, che si svilupperà in seguito, tra la riconosciuta dignità della donna elettrice e la negazione degli atti concreti per la piena affermazione della donna cittadina, nel perdurare di un’*istintiva diffidenza*. Per il primo aspetto una ragazza sottolinea: «La donna può esprimere il suo parere su una decisione da prendere, ha molte più responsabilità rispetto al passato, ha il riconoscimento del diritto di voto, [ma non c’è] l’istituzione di un nido in fabbrica per i figli delle operaie»; per il secondo, altre della stessa classe affermano, traendo dal vivo le loro osservazioni: «Quell’istintivo risentimento c’è ancora oggi in generale nel giudicare le donne», «È ancora presente questa diffidenza». Dalla seconda arriva una risposta femminile più incisiva: «Questa diffidenza esiste ancora oggi [...] siamo spesso noi donne a distruggere la nostra immagine [...] ballerine, veline, miss: quale compito si può paragonare ad un oggetto così? Se abbiamo conquistato qualcosa adesso lo stiamo perdendo».

La galassia di argomentazioni del 1903-1905, da cui traspare un’immagine negativa del ruolo femminile, gira intorno ad alcuni nodi ricorrenti: il “destino domestico”, l’incapacità culturale di orientarsi in un mondo popolato da uomini, e dunque l’influenzabilità femminile, l’eccessiva “sensibilità” delle donne,

il disinteresse per la politica o la pericolosità, per la sinistra, di voti suggeriti dal prete e, per la destra, di elezioni pilotate dai maschi di casa in odore di socialismo.

I ragazzi e le ragazze hanno attraversato tale scenario mentale immettendo nella riflessione una carica, nemmeno troppo celata, delle loro individualità e mi colpisce il fatto che, di fronte a testi che a noi parlerebbero del passato, quasi tutti reagiscono come se si trovassero di fronte a interlocutori di oggi. È forse la scarsa abitudine a cercare la storia dove essa si annida ma ciò che si perde in senso storiografico si acquista in vivacità del discorso. E ci aiuta a capire dove volgono lo sguardo questi studenti.

Emanuele liquida le preoccupazioni per il voto femminile: «Non può essere ritenuto pericoloso un segno di civiltà e uguaglianza indispensabile per qualsiasi società», mentre una ragazza di seconda sostiene che «nel 2007 sono le donne che dominano su tutto, noi abbiamo maggiori responsabilità e noi, come si dice, maturiamo prima degli uomini». Una spia dei rapporti concreti nella classe? Può darsi, anche perché un suo compagno conferma: «Le donne hanno spesso maggiore forza di volontà e carisma degli uomini».

Comunque, per Antonio, «le donne anche oggi sono schiave del pregiudizio religioso e dei comportamenti dell’uomo» ma gli si contrappone nettamente Teresa: «La donna è capace in ogni campo» e, dalla seconda, Francesco: «La donna oggi può essere indipendente e portare avanti la propria vita anche senza un uomo accanto. Non c’è più la sottomissione». Altri suoi compagni vanno più in là: la donna «non può aspirare alla carica di presidente del Consiglio, pur avendone le capacità tecniche. Il sesso costituisce ancora oggi un ostacolo pregiudiziale», anche se, forse, non è colpa sua: «È il popolo che non accet-

chi ne sente la mancanza. Nessuna concessione è proficua a chi non ne conosca il valore. 2. perché il voto alle donne oggi in Italia segnerebbe l’avvento di una reazione politica,

amministrativa ed intellettuale, quale non si è mai vista. – Sarebbe come mettere a repentaglio la libertà della scienza. Le donne in Italia, certo per colpa dei maschi, sono an-

cora troppo ignare della vita pubblica, troppo lontane da ogni educazione positiva, e perciò schiave del pregiudizio religioso, che le rende docili strumenti dei preti, depositarie di

tutte le idee antiquate, di tutti gli errori secolari, di tutto il misoneismo antiscientifico.»

9. Manlio Lupinacci, liberale, afferma: «Non nascondo di sentire una certa

diffidenza verso la partecipazione della donna alla vita politica, ma riconosco che tale diffidenza non ha alcun serio fondamento, perché solo istintiva, tradizionale.»

ta le donne con cariche politiche poiché credono che non sia giusto». Eppure, per Amalia, «se il primo ministro fosse una donna migliorerebbe sicuramente tutte le situazioni». Più equidistanti due ragazzi di quinta. Uno non crede statisticamente che «le donne possano far meglio degli uomini, e viceversa», e l'altro si orienta verso un individualismo egualitario: «Credo che il singolo, uomo o donna che sia, possa fare la differenza».

Ritornano queste classi in modo spontaneo all'antica *querelle des sexes*, a prima di Olympia de Gouges e di Mary Wollstonecraft e del pensiero femminista. Sarebbe bello che si leggesse *La città delle dame* di Christine de Pizan almeno nella versione ridotta,<sup>10</sup> fra gli altri autori di quel tardo autunno del medioevo che, insegniamo con cura, vide i primi germogli della rinata dignità dell'uomo. Anche della donna: Christine è un esempio. Probabilmente adesso non troveremmo in alcune ed alcuni un'immagine femminile che attraversa il tempo come vittima rassegnata perché incapace. Scrive Giovanna: «I diritti sono uguali per tutti incondizionatamente. È colpa dei maschi perché, sottomettendole, le donne non sono state capaci di arrivare dove potevano» ed un'altra, della stessa classe: «Probabilmente il loro tentativo di affermarsi [...] è stato represso [...] dalla prepotenza e dalla discriminazione». Ha una visione di più lunga durata Marilena in seconda: «Questa è una cosa che avviene sin dai tempi molto antichi, ma se è stata imposta dagli uomini (anche tramite la religione) le donne l'hanno accettata senza ribellione, tranne pochi casi».

Le donne nella storia ci sono state, ma in un loro modo particolare e dovrebbe essere possibile svelarne l'esistenza nel corso del curriculum di storia. Sarebbe stato interessante per queste classi vedere ad Alessandria lo spettacolo curato da Franco Castelli *Donne canzo-*

*nate/Canzoni di donne dal fascismo agli anni Settanta*<sup>11</sup> in cui sfilano tutti gli stereotipi su cui ha prosperato la musica leggera: *Bambole, Vipere, Romantiche, Mogliettine e Mamme*. Ed accanto a queste "donne canzonate", le "canzoni di donna", i canti popolari di mondine e filandere, partigiane e suffragiste, ribelli e femministe. Si potrebbe anche fare una ricerca su questo, magari attraverso Internet. La musica è una straordinaria fonte storiografica.

Anche sulle pari opportunità, è inevitabile, si schierano opposti convincimenti. Mario afferma tranquillamente: «Hanno avuto voto, parità, possono aspirare a tutte le cariche pubbliche, partecipano sia alla vita politica che alla guerra», mentre Francesca polemicamente si chiede: «Il voto alle donne è stato accettato ma attualmente vi è la parità dei sessi? Vi è rispetto della donna?».

Si colgono qua e là, nelle risposte all'indagine del 1903, alcuni spunti che vanno al nodo dell'uguaglianza e della differenza. Soprattutto Filippo Turati stimola quest'ordine di riflessioni perché alla domanda se si dovesse concedere il voto alle donne risponde seccamente: «Sì. Perché la donna è un uomo». Alcuni hanno considerato che un voto è un voto, uguale ad un altro nell'urna, e che dunque nei suoi effetti l'allargamento del suffragio ha eliminato qualsiasi discriminazione. Adelaide precisa: «Una differenza c'è, ed è solo nominale. Siamo tutti esseri umani. Non è una questione di rispetto, è una questione di parità». Altre invece si sono poste la domanda se l'uguaglianza come elettori discendesse in realtà da un'uguaglianza originaria fondata sul diritto, sulla natura o ancora più su. Non so dove l'abbia fondata un ragazzo di seconda: «Siamo tutti uguali. Cambia solo il sesso». Maria sostiene che «la donna è stata creata da una costola dell'uomo e in un certo senso possiamo giustamente affermare che

10. Cfr. Christine de Pizan, *La Città delle Dame*, a cura di Patrizia Caraffi, versione ridotta a cura di Matteo Luterani, Luni editrice, Milano Trento 1999.

11. Uno spettacolo orga-

nizzato nella primavera del 2006 per il 60° anniversario del voto alle donne dall'Istituto per la Storia della Resistenza e della società contemporanea in provincia di Alessandria.

è un uomo», ed una sua compagna: «Le donne come gli uomini sono esseri viventi, creature di Dio. Sono uguali e devono avere diritti ed essere rispettati». Sandra vede che le cose non sono così nette, e pone il problema su un altro terreno: «Pur essendo distinti sono entrambi esseri umani e nessuno può sottomettere l'altro o sentirsi subalterno. Questo pensiero di Turati [la donna è un uomo] è ancora oggi vivo negli animi delle donne più combattive e degli uomini più giusti».

La premessa implicita nella frase di Turati è colta da due osservazioni convergenti, quella di Francesco: «Non ha alcun senso. La donna deve avere la possibilità di votare perché è un suo diritto», e quella di Anna dalla seconda: «Filippo Turati, pur essendo di opinione favorevole alle donne, è pur sempre un uomo. [Non bisogna considerare] che la donna è un uomo per darle il diritto comune agli uomini. Ha dei propri diritti e non bisogna annullarli o considerarla un uomo. Il problema grave è che l'idea conservatrice degli uomini continua a passare inosservata».

L'*idea conservatrice* affiora qua e là anche in queste classi. Così, mentre i pareri sono unanimi nell'apprezzare l'inclusione delle donne nella cittadinanza attiva, permane qualche divergenza sul giudizio intorno alle donne come elettrici: «Può il voto conferire alla donna maggiore dignità ma solo se è frutto del buon senso e non del sentimentalismo» afferma Eugenio, ma un altro replica: «Di certo alcune categorie di donne sono più preparate a partecipare attivamente alla vita politica ma questo non può essere oggetto di discriminazione».

Di fronte agli interpellati che nel 1903-1905 ritengono giusto richiedere alle donne elettrici particolari capacità, Vittorio insorge: «Ma questo vale anche per gli uomini!». E quando si chiedono alle nuove elettrici status particolari, dalla seconda Eugenio va al

cuore del problema: «[Ciò] manterrebbe ancora viva la disuguaglianza, non tra i sessi ma tra le stesse donne», mentre Teresa osserva: «Tutte le donne, non solo operaie e professioniste, svolgono una funzione sociale visibile e necessaria».

È un dialogo tra passato e presente da cui finisce per emergere come occhi adolescenti osservino il mondo attuale.

Viene da una quinta, da un ragazzo, un'osservazione che, lì per lì, sembra un po' decentrata rispetto alle altre: «Uomini e donne, nonostante il voto, non sono alla pari. Soprattutto nel Medio Oriente».

È un modo diverso di considerare le cose. Ed è anche uno spunto forse involontario, ma certo suggestivo per l'insegnante. Si potrebbe, da questo punto di vista, inquadrare l'obiettivo raggiunto nel 1946 nella lunga marcia del "moderno" in Italia, in rapporto ai diversi livelli ed ai diversi tempi dei diritti e delle pari opportunità. Lo sfondo può ampliarsi, perché la Costituzione e l'uguaglianza raggiunta dalle donne collocano la vicenda italiana nel quadro di un'Europa che con la seconda guerra mondiale pone fine all'*età degli stermini* iniziando il cammino verso l'unificazione democratica. Ma si può andare oltre. Alla lunga pace europea degli ultimi sessant'anni fa riscontro l'inasprirsi dei conflitti nel resto del mondo, alla parità dei diritti politici raggiunti dalle donne nei paesi occidentali corrisponde l'asimmetria delle opportunità per la popolazione femminile in tante aree asiatiche ed africane, e la perdurante oppressione per le tradizioni culturali ma, soprattutto, per le guerre, per la dissipazione delle risorse ambientali, per l'enorme povertà che pesa in modo particolare sulle spalle più fragili. Ora questo mondo, che il nostro ragazzo sintetizza nel «Medio Oriente» forse per involontaria sineddoche, bussava alle nostre porte. Ai cittadini stranieri che vivono e lavorano

La copertina del dossier "Italia 1946: le donne al voto" a c. di M. Fugazza e S. Cassamagnaghi presente sul sito dell'Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia.

#### 4 Tra i banchi. 1946: il voto alle donne

al nostro fianco, si apre un nuovo, difficile cammino per la conquista dei diritti di cittadinanza, come accadde alle donne italiane ed europee nel tragitto verso la parità che le nostre giovani ignorano, pur cercando spiegazioni alla lunga e non del tutto risolta "complementarità diseguale".

L'ora è quasi al termine, in ciascuna delle classi. Chiedo alla fine quale atteggiamento

ognuno ed ognuna ritenga di avere nei riguardi del voto. Tutti, nessuno escluso, proclamano l'importanza della partecipazione, così come è stata riconosciuta all'inizio da tutti la rilevanza del diritto di voto per le donne. Solo, al di là della specifica questione, rimane il convincimento che, nonostante la parità nel suffragio, continui a strisciare nei rapporti fra i sessi un pensiero antico, che si concretizza in un potere che gioca sui corpi delle donne

#### Una finestra sul "voto alle donne"



L'accordo Togliatti-De Gasperi del 1945 portò al riconoscimento del diritto di voto alle donne senza un vero dibattito politico, nella totale assenza di contrasti: sembrò, dunque, un «non evento, un fatto di cui non si dà e non si fa storia» (Paola Gajotti Di Biase, *Il voto alle donne*, in *Democrazia cristiana e Costituente nella società del dopoguerra*,

ed. Cinque Lune, Roma 1980 vol. I), «un atto dovuto, che non suscitò tensioni e passioni» (Pietro Scoppola, *La repubblica dei partiti*, Il Mulino, Bologna 1991). Era il «dovuto» riconoscimento dei meriti storici acquisiti dalle donne nella guerra e nella Resistenza, com'è ampiamente ricordato in *Cinquanta anni di voto alle donne*

- Atti del convegno svoltosi alla Camera dei deputati il 24 febbraio 1995, Camera dei deputati, Roma 1996. Fu anche il risultato di un'oggettiva convergenza delle donne laiche e cattoliche che, anche da schieramenti opposti, affermarono il loro diritto alla politica militante (Paola Gajotti De Biase, *I cattolici e il voto alle donne*, SEI, Torino 1996). Fu dunque il frutto di una stagione straordinaria, e le donne ottennero il suffragio dopo aver superato un durissimo esame.

Secondo Norberto Bobbio (*L'età dei diritti*, Einaudi, Torino 1990), il suffragio femminile è stato molto più di un riconoscimento alle donne, perché affondava le sue

origini nella lunga storia dello sviluppo dei diritti, che sono storici e non dovuti alla natura, nati all'inizio dell'età moderna insieme con la concezione individualistica della società: l'evento va dunque collocato su uno sfondo molto più ampio, di cui rappresenta un tassello rilevante. Il suo contesto ed il suo vero senso, secondo un punto di vista differente, va cercato nella storia delle donne più che nel sistema dei diritti, ed il Decreto legislativo n. 23 del 1 febbraio del 1945 è stato solo una svolta, pur essenziale, della lunga lotta femminista per la parità, benché a quel tempo le stesse donne sembrassero averne perduta la memoria (Anna Rossi Doria, *Diventare cittadine. Il voto alle donne in Italia*, Giunti, Firenze 1996). Per comprenderlo, dunque, bisognava ricostruire il processo che è alle sue spalle. Iniziò Franca Pieroni Bortolotti (*Alle origini del movimento femminile in Italia* - , Einaudi, Torino 1963), poi vennero altre. Anna Rossi Doria (*La libertà delle donne: voci della tradizione politica suffragista*, Rosenberg & Sellier, Torino 1990) mise a fuoco con un'abile scelta di testi molte questioni ancora aperte sul rapporto fra donne e politica, dai temi dell'uguaglianza, dell'autonomia individuale, della differenza, fino al rifiuto della politica in nome della differenza ed alla «scoperta della forza collettiva». Voci della battaglia femminile si possono trovare, ancora, in *Donne alle urne. La conquista del voto, Documenti* - , a cura di Marina D'Amelia, Binklink Editori, Roma 2006; o in Laura Derossi, che ha curato *Millenovecentoquarantacinque: il voto alle donne*, in cui molte storiche si interrogano sul significato di tale conquista analizzata sotto diversi profili.

Quello che appare chiaro in questi contributi è il carattere del tutto aperto del processo di costruzione della cittadinanza femminile, che attraversa e supera la



molte sue possibilità, dall'ordine materiale a quello simbolico. Perché la nostra nazione si rappresenta in corpo di donna proclamandosi Patria?

Le domande di senso stanno nascendo ed un filo sottile che attraversa i secoli è ora nelle mani di questi ragazzi. Dovrebbe essere dipanato nel curriculum di storia, almeno per i più giovani, per non aggrovigliarsi nei nodi degli stereotipi, per non spezzarsi nello scor-

rere della memoria. Per ragionare intorno al 1946 senza ansie da tempo-scuola che fugge, senza credere di poter dissepellire in un singolo momento didattico, nemmeno nel "grande anniversario", tutto il sapere necessario a raggiungere la consapevolezza del rapporto genere-storia-cittadinanza. Ma in un'ora si può fare il primo passo di un cammino. Ed è un altro modo di considerare la concretezza del fare scuola.

conquista del voto, investendo i nostri giorni di problematiche antiche e nuove.

Il pensiero e la pratica neofemminista della differenza sessuale hanno, al contrario, collocato la conquista del voto nella storia ormai conclusa dell'esperienza emancipazionista che avrebbe nascosto la realtà femminile nella ricerca dell'uguaglianza. In tutt'altra direzione andavano la proposta che Emma Baeri fece nel 1997 per un nuovo Preambolo alla Costituzione che definisse una compiuta cittadinanza femminile, e, nello stesso anno, l'ultimo libro di Annarita Buttafuoco (*Questioni di cittadinanza, donne e diritti sociali nell'Italia liberale*, Protagon editori toscani, Siena) in cui si rilevava quanto la storia della cittadinanza femminile fosse intrecciata ai processi nazionali, e su cui fondasse la sua politicità profonda.

La problematicità marca il rapporto fra cultura femminile e politica da diversi punti di vista.

Da un lato, il voto alle donne ha dato concretezza all'astratta universalità dei diritti ma ha costretto la politica a ripensare la dialettica fra "uguaglianza e libertà" per esprimere tutto il potenziale del binomio "uguaglianza-differenza" (Pietro Costa, *Il discorso della cittadinanza e la differenza di genere*, in *Il genere dell'Europa. Le radici comuni della cultura europea e l'identità di genere*, a cura di Andreina De Clementi, Biblink Editori, Roma 2003); dall'altro, le donne ottenendo il voto sono cadute nella trappola della partecipazione ad un sistema di matrice patriarcale, fondato su un ordine simbolico che includeva la subordinazione di una femminilità identificata nel materno, in cui rappresentazione culturale e marginalità socio-politica si sostenevano a vicenda (*Il dilemma della cittadinanza. Diritti e doveri delle donne*, a cura di Gabriella

Bonacchi, Angela Groppi, Laterza, Roma-Bari 1993).

Porsi come soggetto differente è stato per le donne il modo politico di sgretolare tale ordine simbolico. Si è profondamente modificato il rapporto fra pubblico e privato, fra ordine sessuato ed ordine politico, fra centro e periferia, tra l'astratta "identità della Donna" e la concretezza della realtà dei corpi e delle vite delle donne: si è affermata così, nella sua ampiezza e nella sua ignorata visibilità, la «sfera pubblica femminile» (*La sfera pubblica femminile. Percorsi di storia delle donne in età contemporanea*, a cura di Mariuccia Salvati, Dianella Gagliani, CLUEB, Bologna 1992).

La politica, per , continua a ruotare intorno al soggetto maschile: per le donne è dunque essenziale definire il problema della rappresentanza (l'uguaglianza per esserci nella politica) e della rappresentatività (cambiare la politica per affermare la differenza). Sono temi rintracciabili in Maria Luisa Boccia, *La differenza politica*, Il Saggiatore, Milano 2002.

È necessario che in quest'ordine di problemi siano coinvolte le nuove generazioni, e dunque nel 1997 è stato pubblicato un libro rivolto alle scuole superiori, che contiene anche un'appendice didattica ed una proposta di laboratorio: *Desiderio e diritto di cittadinanza. Le Italiane e il voto*, a cura di Maria Antonietta Selvaggio, Atti del convegno "A cinquant'anni dal voto delle cittadine italiane valore e significati del suffragismo nella tradizione politica femminile" (Napoli 6-7 dicembre 1995), La Luna Edizioni, Palermo. In occasione del sessantesimo anniversario molto materiale didattico è stato pubblicato nel web, soprattutto nei siti degli Istituti della Resistenza a cui si accede dal portale <http://www.italia-liberazione.it/it/>.

\* Si ringraziano:  
 Maria Francesca  
 Costabile e i suoi  
 collaboratori  
 (Dipartimento  
 Informatica,  
 Università di Bari)  
 Silvio Fiorello  
 (Dipartimento  
 di Scienze  
 dell'Antichità,  
 Università di Bari)  
 La Scuola media  
 statale  
 "Michelangelo"  
 di Bari

## Sul buon uso del cellulare: giocare nel sito archeologico di Egnazia

Questo rapporto descrive alcuni modelli di laboratorio/gioco, sviluppati dall'insegnamento di Didattica della Storia dell'Università di Bari e dal gruppo *Historia Ludens*, composto da allievi della stessa università e da docenti operanti nelle scuole. Descrive ancora gli ultimi sviluppi di questi modelli, realizzati con la collaborazione dell'*Interaction Visualization Usability Lab (IVU)* del Dipartimento di Informatica della stessa Università di Bari.

“L

1

Egnazia è una città messapica, risalente all'VIII secolo a. C., diventata colonia romana dopo la conquista della Puglia. Durante l'Impero acquistò un'importanza straordinaria, dal momento che era il porto dal quale si transitava verso i Balcani, da dove partiva la via romana che si chiamava (e si chiama ancora adesso) Egnatia. Cristianizzata, diventò una città bizantina e poi medievale, fino al XIV secolo, quando venne definitivamente abbandonata. Gli scavi hanno messo in luce solo

1. L'esperienza del gioco-escursione "Una giornata di Gaio" è iniziata nel 1993 ed è stata replicata centinaia di volte, con gruppi di classi diverse o con docenti in situazione di aggiornamento.

È a disposizione dei professori che ne fanno richiesta e necessita della presenza degli insegnanti della classe e di un esperto. I tempi di visita sono di 2: 30 h - 3 h.

una parte della città, il resto è stato dissotterrato, spesso abusivamente, dando luogo a un commercio mondiale di ceramica, nota in tutti i musei del mondo come "ceramica egnatina".

La visita di un piccolo museo, molto ricco di mosaici e di oggetti della città, completa il percorso nel parco archeologico, ben recintato e visitabile in meno di un'ora.

Qui abbiamo provato, circa quindici anni fa, il primo modello di "Una Giornata di Gaio ad Egnazia".<sup>2</sup> Si trattava di trovare un sistema di visita che evitasse la presenza di una guida, sottraendosi al meccanismo "visita guidata", che spesso risulta fallimentare per le scolaresche. Lo studente, infatti, durante una visita guidata deve solo impegnarsi a comprendere le spiegazioni della guida, senza svolgere alcuna operazione volta all'interrogazione delle fonti.<sup>3</sup>

La guida fornisce direttamente le risposte, quando, in realtà, ciò che rende un oggetto di studio interessante sta nel fatto che esso parla quando viene interrogato, risponde alle nostre curiosità.

La soluzione del gioco, una modalità educativa pochissimo utilizzata in Italia, invece, applicata ai beni culturali permette di cambiare approccio al sapere, di trasformarlo in un momento di conquista, divertimento e avventura.<sup>4</sup>



2. Per una ulteriore descrizione della versione cartacea del gioco cfr. Antonio Brusa, *Come evitare le visite guidate e godersi una testimonianza storica*, in *La valenza dei beni cultu-*

*rali*. Atti del convegno (Ravenna 21 Maggio 1999); Antonio Brusa, Valentina Sepe, *La didattica dei beni culturali*, pubblicato on line nell'ambito del Progetto Mentore, Azioni ORI 02,

“Una giornata di Gaio” simula la giornata di nove famiglie romane, indaffarate fra molteplici impegni da svolgere nei diversi luoghi della città. I ragazzi, giunti sullo scavo, vengono divisi in gruppi. Ogni gruppo immedesima una delle nove famiglie romane a cui viene assegnata una casa all’interno della colonia. Ogni famiglia ha un suo *libellum* contenente il regolamento del gioco, una pianta della città, alcune notizie sulla casa romana, una scheda-glossario, in cui viene definito ogni ambiente (il Foro boario, il Tempio degli dei orientali, la Basilica civile, ecc.), e “La giornata di un cittadino romano”, un’avventura-percorso, composta da 10 tappe, corrispondenti a strade, edifici e luoghi della città.

I ragazzi si aggireranno nello scavo, per riconoscere i luoghi e segnarli sulla pianta. Perciò, dovranno fare ipotesi, discuterle, tornare sui propri passi e correggerle. Al termine, giungeranno nella piazza porticata, dove il master controllerà i loro percorsi (ci sono due errori, correggete, oppure, tutto va bene, avete vinto).

Una buona strategia di gioco può essere quella di distribuire compiti e funzioni all’interno di ciascun gruppo: il *paterfamilias* potrà leggere “La giornata di un cittadino romano”, i due *mensores* (geometri/esploratori) avranno l’incarico di scovare i posti e indicarli al compagno-*notarius* che ha il compito di segnare le tappe del tragitto sulla mappa. Un quinto componente potrà consultare il glossario, necessario per scoprire le caratteristiche riconoscibili di ciascun ambiente e la loro specifica funzione. In aggiunta, un’abile spia potrà svolgere la mansione meno nobile di cercare di ricavare informazioni utili osservando gli altri gruppi, tenendo conto però che ogni squadra ha un percorso diverso da svolgere, perché diverse sono le giornate delle nove famiglie.

03, 04, tutorato disciplinare per la Facoltà di Lettere e Filosofia, Corso di Laurea in Scienze dei Beni Culturali, disciplina Didattica della Storia e M. Corallo, M. Iannone, V. Sepe, *I be-*

*ni culturali: un patrimonio mediato dalla didattica*, pubblicato on line sul sito di Storia medievale curato dal professor Licinio, nella rubrica “Storia insegnata” all’URL: <http://www.mondimedievali.net/Storiainsegnata/beniculturali.htm>.



Terminato il gioco, si va in un luogo riparato e si discute della vita in una città romana e delle scoperte fatte dai ragazzi durante la visita. Questa fase di *debriefing* dura, a seconda delle situazioni, da mezz’ora a un’ora.

In tutte le sperimentazioni effettuate, non abbiamo mai chiesto una preparazione anticipata delle classi sui contenuti storici inerenti. Il gioco possiede in sé tutte le informazioni necessarie per potersi muovere con abilità all’interno del parco e l’effetto scoperta risulta amplificato proprio dall’impressione di poter acquisire nuove conoscenze in autonomia, a contatto diretto con i luoghi e gli oggetti del passato.

Il *debriefing* aiuta a rielaborare, condividere e sistemare le nuove acquisizioni, poi il professore, in classe, potrà pensare a una ulteriore riutilizzazione degli elementi storici appresi durante il gioco.

“Una giornata di Gaio”, semplifica la complessità di un sito archeologico ampiamente stratificato come quello di Egnazia (dal IX secolo a.C. all’età moderna). Ma questa semplificazione è la condizione necessaria affinché i ragazzi si muovano con libertà e possa-

mondimedievali.net/Storiainsegnata/beniculturali.htm.

3. Cfr. A. Brusa, L. Bresil, *Laboratorio 1, 2, 3*, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1994.

4. Per un approfondimento su questo tema cfr. Antonio Brusa, *Guida al manuale di Storia*, Editori Riuniti, Roma 1985 e Brusa, Bresil, *Laboratorio...*, cit. Due contributi recenti su

questa questione sono disponibili on line: M. Cecalupo, E. MUSCI, *Imparare giocando: giochi e simulazioni nella didattica della storia*, materiale di studio pubblicato on line e disponibile per gli iscritti al corso di aggiornamento per docenti proposto da INDIRE (Istituto nazionale di documentazione per l’innovazione e la ricerca educativa) [www.indire.it](http://www.indire.it) e *La storia come gioco. Intervista di Bojana Petric a Valentina Sepe*, “Europapuglia.it” 2, marzo 2006. Pubblicata anche sul sito di Storia medievale curato dal prof. R. Licinio e disponibile all’URL: <http://www.mondimedievali.net/pretesti/gioco.htm>.

no conoscere con intelligenza la storia di un particolare momento della vita di Egnazia: osservino il sito analiticamente e ne memorizzino luoghi, nomi e funzioni.

### L

Il gioco realizzato ad Egnazia costituisce un modello che è stato poi riutilizzato, a volte con delle varianti, per altri siti italiani. Questa moltiplicazione delle esperienze ci permette di individuare le caratteristiche formali necessarie:

- il sito deve essere relativamente poco esteso e ben recintato, in modo da permettere agli allievi di muoversi con libertà;
- l'avventura, in questo caso “La giornata di Gaio” con le tappe da raggiungere, deve essere breve affinché la lettura non prenda molto tempo;
- la descrizione delle emergenze architettoniche deve utilizzare due elementi. Il primo è un particolare immediatamente individuabile anche se poco importante dal punto di vista storico o architettonico (ad esempio: il Tempio delle divinità orientali ha una decorazione con un pendaglio). Il secondo elemento, relativo alla funzione sociale del monumento (la Basilica è il luogo dove si celebravano i processi), non serve per individuare il monumento e per risolvere il gioco, ma per il *debriefing* (il momento conclusivo del gioco che permette di rapportare gli elementi ludici alla storia del sito e degli elementi architettonici);
- la mappa deve essere muta. Si osservi che un sito troppo ben attrezzato, con pannelli e didascalie che spiegano tutto, non può essere utilizzato in un gioco come questo.

La dinamica del gioco è semplice: i gruppi partono, cominciano rapidamente a riempire la mappa con le indicazioni dei luoghi rintracciati, ma altrettanto rapidamente si accorgono degli errori. Tornano indietro e correggono. Man-

mano che visitano poi, riescono anche ad anticipare i risultati. Le guide presenti sono state pregate (dal master) di non dare indicazioni. In questo caso non c'è bisogno di raccomandare di non aiutare, dal momento che la pratica ha mostrato come normalmente gli adulti acculturati sbagliano nel suggerire le soluzioni... Sbagliare e correggere: questa attività, protratta per circa un'ora nel sito porta gli allievi alla sua memorizzazione perfetta. Per la sicurezza del gruppo, si cerca di farli accompagnare o da un genitore o da un professore.

“La giornata di Gaio” è stata replicata esattamente come a Egnazia anche a Sepino, dove si trova una città romana ben visitabile e a Velleja, nel Nord Italia. In altre realtà sono state necessarie alcune modifiche. Ad esempio, a Monte Sannace,<sup>5</sup> in una città di cui ancora oggi non conosciamo il nome, i pannelli didattici sono molto esplicativi (e quindi impediscono la dinamica di errore/correzione), per cui sono state introdotte alcune varianti come quella di proporre piccoli giochi per la risoluzione degli enigmi. Per visitare uno dei più celebri monumenti della storia pugliese, il federiciano Castel del Monte, il gioco utilizza una metodologia simile attraverso l'osservazione degli elementi architettonici che svelano un probabile assassinio avvenuto nel castello.<sup>6</sup> A Potenza Picena, dove il sito è scarsamente visibile, oltre alla variante “gialla” (scoprire un assassino e i motivi del delitto), si è scelto di svolgere il gioco prevalentemente in classe, utilizzando una plancia.<sup>7</sup> A Gradara, resa celebre dalla storia d'amore fra Paolo e Francesca raccontata da Dante, la scoperta che gli allievi devono effettuare è sconvolgente: la città, infatti, è uno splendido esempio di falso medievaleggiante, costruito intorno al 1920. Un gioco di successo, attualmente gestito dal Comune, che ha fugato i dubbi sulla sua valenza turistica.

5. *Nella città senza nome. Come esplorare l'area archeologica di Monte Sannace*, a cura di E. Ciancio, C. Iacobone, Laterza, Bari 2000.

6. Corallo, Iamnone, Sepe, I

beni culturali..., cit. Per maggiori informazioni rivolgersi all'associazione Historia Ludens: historia.ludens@libero.it.

7. Ivi. Per maggiori informazioni rivolgersi all'as-

sociazione Historia Ludens: historia.ludens@libero.it.

8. Per maggiori informazioni sull'applicazione cfr. C. Ardito, P. Buono, M. Costabile, R. Lanzilotti, T.

Pederson, *An Augmented Reality Game on Standard Mobile Phones for Exploring History at Archaeological Parks*, “In Proc. of International Workshop on Mobile and Networking

Sulla base di questa sperimentazione, abbiamo iniziato il nostro lavoro con il Dipartimento di Informatica, che partiva da un'altra intuizione: quella di usare il cellulare come strumento per una visita guidata in sostituzione delle strumentazioni esistenti, a volte molto costose e difficili da implementare, soprattutto, in realtà, povere nelle potenzialità di interazione con l'utente. Il nuovo gioco funziona "traducendo" il gioco esistente, ma le modifiche richieste dalla macchina ne fanno un prodotto diverso, le cui potenzialità vanno ancora del tutto studiate. Sul cellulare, di tipo Smartphone, su cui è possibile caricare l'applicazione,<sup>8</sup> compare una breve introduzione al gioco, disponibile per ciascun gruppo:



Una volta riconosciuto l'ambiente indicato, il *paterfamilias* potrà digitare sul cellulare il codice affisso nei pressi di quel luogo,<sup>9</sup> per poi procedere con la tappa successiva.



Al gruppo viene affidata, oltre al cellulare, la pianta dello scavo, che gli permetterà di orientarsi fra i resti dell'antica città. Dopo due brevi introduzioni, una di tipo tecnico sull'uso dello smartphone e una funzionale alla contestualizzazione storica, le squadre-famiglie possono partire alla ricerca delle diverse tappe, indicate in maniera consequenziale sul cellulare.

Come per la versione cartacea, prima di poter rispondere correttamente è necessario consultare la voce del glossario inerente alla tappa da trovare: così si potranno conoscere informazioni utili per raggiungere la propria meta. Nella simulazione con il cellulare il suggerimento ricavato dal glossario corrisponde a un aiuto proveniente dall'oracolo. Così si dovrà selezionare la voce "consulta l'oracolo" per ottenerlo.<sup>10</sup>

Technologies for social applications" (MONET '07), Vilamoura, Algarve, Portugal, Nov 25-30, 2007. Lecture Notes in Computer Science, in corso di stampa.

**9. Prima del gioco, vengo-**no affissi all'interno del parco diversi cartelli, non troppo visibili, sui quali sono indicati dei codici. Naturalmente questi cartelli sono sparsi in manie-

ra che soltanto alcuni corrispondono ai luoghi da trovare, altri invece sono 'distrattori'.

**10. Un esempio inerente** alla tappa "Basilica civile": "La Basilica civile era

il luogo dove si svolgevano i processi. Era un ampio locale, circondato da colonnati. Si distingue dalla Basilica cristiana che era un luogo di culto".

Il gruppo che completerà prima il gioco si recherà presso il punto d'incontro, ma questa volta, a differenza che nell'attività originaria, non sarà il master a correggere le loro risposte, poiché i ragazzi dovranno ripercorrere le 10 tappe del loro tragitto verificando attraverso il sistema che siano esatte. Infatti in questa fase i ragazzi, ridigitando i codici, potranno sapere per ogni risposta se la loro scelta è corretta: in caso affermativo gli Dei li premieranno con la ricostruzione in 3d dei luoghi indovinati.<sup>11</sup>



Il programma, inoltre, memorizza il percorso nello scavo di tutti i gruppi (questo aspetto, non trascurabile, consente di proporre una riflessione metacognitiva alla classe che potrà discutere sulle diverse strategie adottate), pertanto nella fase finale di *debriefing* è possibile proiettare la mappa dei tragitti delle squadre e proclamare la famiglia vincitrice. Seguirà il dibattito sui contenuti storici, sulla collaborazione all'interno dei gruppi e sull'efficacia o meno del cellulare per questo tipo di attività e per l'apprendimento. Infine si potrà ricostruire insieme la mappa dello scavo, visualizzandone su schermo la pianta e trascinando le fotografie dei diversi ambienti di Egnazia nel punto esatto.

L'incontro fra queste due realtà ha prodotto, a nostro parere, un risultato notevole per i seguenti aspetti:

**11. Per le ricostruzioni in 3d** ci si è avvalsi della consulenza di Silvio Fioriello del Dipartimento di Scienze dell'Antichità dell'Università di Bari.

**12. Per le domande del**

questionario e i dati ricavati si consultino gli allegati. L'attività di sperimentazione ha coinvolto la cattedra di Didattica della Storia (prof. Antonio Brusa), Historia Ludens (nelle

- a) il sistema macchina/programma a basso costo è facilmente realizzabile;
- b) "La giornata di Gaio", nella sua versione informatica realizzata ad Egnazia, è facilmente applicabile anche in altre realtà, costituisce un prototipo adattabile a diversi contesti, non solo parchi archeologici ma anche beni monumentali, ecc.;
- c) dal punto di vista didattico permette un tipo di visita non basata sulla "ostensione", ma sulla scoperta, incoraggia un uso delle nuove tecnologie in funzione di una modalità di apprendimento moderna e realmente cooperativa;
- d) la realtà virtuale viene utilizzata da una parte come premio, dall'altra come strumento per il *debriefing*. Quindi l'utilizzo del cellulare permette di gratificare l'utente e, nello stesso tempo, consente di fornire nuove informazioni specifiche, non facilmente trasmissibili nella modalità tradizionale.

**L**

12

La prima sperimentazione è stata effettuata su due classi della Scuola secondaria di primo grado<sup>13</sup> divise in due gruppi i quali, in tempi diversi e senza incrociarsi, hanno svolto il gioco informatico e quello cartaceo. I ragazzi hanno risposto a un questionario subito dopo il gioco, permettendoci di confrontare i dati relativi alle due diverse versioni.

A termine di questa fase della sperimentazione i primi dati che si possono ricavare sono i seguenti:

- il gradimento è altissimo in ambedue i casi, con una media leggermente più alta nel gioco con lo smartphone (9,37), che col cartaceo (9,09). Il gradimento di questo tipo di attività è ormai da tempo attestato e a questo si aggiunge anche la soddisfazione di un uso diverso di uno strumento quotidiano nella vita delle giovani generazioni:

persone di Maria Corallo e Valentina Sepe) e il gruppo del Dipartimento Informatica (prof. ssa Maria Francesca Costabile, Rosa Lanzilotti, Carmelo Ardito et al.). Inoltre l'attività è

stata osservata anche dalla dott.ssa Antonella De Angeli, psicologa sperimentale presso la Manchester Business School, The University of Manchester et al.).

alla domanda “Quanto ti è piaciuta questa esperienza da 1 a 10?”, uno studente risponde «10+» e annota «(anche se per me 100 anche per il cellulare)».

- La quantità di errori effettuati sostanzialmente si equivale, con uno sbilanciamento negativo nel caso dell'utilizzo dello smartphone. Quindi l'assimilazione dei contenuti, in generale molto efficace quando si propone agli studenti un gioco di simulazione ben strutturato piuttosto che la tradizionale visita guidata, rimane sostanzialmente invariata nella versione con il cellulare.
- La difficoltà nel rintracciare alcune tappe risulta simile nelle due versioni, così come la difficoltà attribuita ad alcune tappe, in prevalenza quella *fantasma*. Questa tappa oggi non è visibile: si tratta di un 'distrattore' ed è stata inserita per osservare la diversa dimensione della città antica rispetto al sito attuale. È stata interessante l'osservazione di un giocatore nella versione con il cellulare: ha opportunamente indicato che l'ampiezza degli scavi attuali non permette di vedere tale tappa.
- L'uso del cellulare anche in un gioco a squadre, come “La giornata di Gaio”, è risultato attuabile. Lo smartphone non è un elemento che modifica in chiave accentratrice le dinamiche di gruppo, ma come nella versione cartacea tutti collaborano nell'utilizzo del materiale a disposizione e anche il cellulare non resta sempre nelle stesse mani. Alle domande relative alla collaborazione all'interno dei gruppi quelli che hanno utilizzato la versione cartacea attribuiscono una media del valore di 9,34 (in una scala da 1 a 10) alla collaborazione dei propri compagni e di 8,96 alla propria con il resto del gruppo, mentre quelli che hanno giocato con lo smartphone attribuiscono rispettivamente valori di 8,55 e di 8,25.
- La capacità di visualizzare l'immagine del-

la città è di 8,68 per il cartaceo e di 8 per la versione con il cellulare. Dai test emerge che la capacità di immaginare la città chiudendo gli occhi non è maggiore nel campione che ha utilizzato il cellulare e quindi ha potuto visionare, come premio degli Dei, le ricostruzioni tridimensionali. Questo ci spinge a perfezionare la nuova versione con espedienti che ci auguriamo rendano ancora più affascinante l'avventura didattica in uno scavo archeologico.

- Il tempo impiegato a giocare è, in ambedue i casi, considerato mediamente sufficiente. L'idea che il tempo impiegato fosse breve è maggiormente presente nei giocatori che hanno giocato alla versione cartacea.

Questa prima fase di sperimentazione del prototipo realizzato ha permesso di rilevare anche alcune carenze del sistema, segnalate dagli stessi ragazzi nei test. In primo luogo l'impossibilità di ritornare sui propri passi una volta compreso l'errore attraverso il proseguimento del percorso. Questo aspetto caratterizza la versione cartacea. Sbagliare nel posizionare la tappa per poi ritornare a correggere il proprio errore, infatti, è un aspetto irrinunciabile del percorso di apprendimento messo in atto da questa attività. La nuova versione del gioco con l'ausilio dello smartphone sarà modificata in tale prospettiva e inoltre sarà implementata permettendo di inserire nuovi elementi funzionali all'immedesimazione e all'apprendimento di ulteriori conoscenze. Oltre al miglioramento delle ricostruzioni in 3d dei diversi edifici presenti sullo scavo, il gruppo di lavoro sta progettando l'inserimento di voci, rumori e suoni, tutti rigorosamente contestualizzati.

Il prossimo obiettivo è l'applicazione del modello di Egnazia ad altri siti. Il primo caso che ci proponiamo di verificare è quello di Castel del Monte.

### 13. Si tratta della Scuola

Media Statale Michelangelo, di Bari. Si ringraziano il Dirigente Scolastico Gaetano Scotto, i docenti e gli alunni della II A e II G dell'A. S. 2006-7.

Questionario su la giornata di gioco

cosa ho imparato attraverso il gioco

5

1

6

2

7

4

8



<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<b>9</b>			
<input type="checkbox"/>			
<input type="checkbox"/>			
<input type="checkbox"/>	<b>4</b>		
<b>10</b>			
<input type="checkbox"/>			
<input type="checkbox"/>	<b>5</b>	1	1
<input type="checkbox"/>			
<b>11</b>			
<input type="checkbox"/>	<b>6</b>	1	1
<input type="checkbox"/>			
<input type="checkbox"/>	<b>7</b>		
	<input type="checkbox"/>		
	<input type="checkbox"/>		
	<input type="checkbox"/>		
	<input type="checkbox"/>		
	<input type="checkbox"/>		
<b>e mie impressioni sulla giornata</b>			
<b>1</b>	<b>8</b>	1	1
	<b>9</b>		
		1	1
<b>2</b>			
1			
1			

# Eustory

## Una storia senza confini

Alessandro Cavalli

**E**ustory è un'iniziativa nata in Germania dove, nell'ultimo mezzo secolo, la riflessione sul rapporto dei giovani con la storia è stata, per ragioni evidenti, particolarmente intensa. Come da noi talvolta si svolgono nelle scuole "competizioni" di latino (i *certamen*) o di matematica e scienze, così la Presidenza della Repubblica Federale di Germania ha promosso, a partire dagli anni Settanta, e grazie al supporto organizzativo e finanziario della fondazione Koerber, una "competizione" di storia per gli studenti della scuola secondaria tedesca. Il successo è stato notevole, non solo per l'ampiezza della partecipazione (120.000 studenti nell'arco di 30 anni), ma anche per la ricchezza del materiale raccolto intorno a tematiche che legano la storia locale alla storia nazionale ed europea e per l'interesse suscitato negli studiosi e nell'opinione pubblica (sul *Geschichtswettbewerb* si è accumulata una bibliografia di 800 titoli).<sup>1</sup>

Dal 1996 l'iniziativa si è estesa alla Polonia, nel 2000 alla Repubblica Ceca e successivamente ad altri paesi dell'Europa dell'Est e dell'Ovest, fino a giungere, nel settembre 2001, alla creazione di una rete di fondazioni e associazioni della società civile che coprono 18 paesi e che ha assunto il nome di Eustory. Bielorussia, Bulgaria, Repubblica Ceca, Estonia, Germania, Italia, Lettonia, Norvegia, Polonia, Romania, Russia, Scozia, Serbia e Montenegro, Repubblica Slovacca, Slovenia, Svizzera, Ucraina e Galles sono i paesi nei quali, da quella data, si svolgono ogni anno "competizioni" alle quali

partecipano centinaia di studenti. Dai suoi esordi sono più di 90.000 i giovani europei che hanno preso parte a questa competizione. L'Italia partecipa all'iniziativa dal 2004, grazie al sostegno economico della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo. Il concorso è aperto a lavori individuali, di gruppo o di classe. I premi consistono nella possibilità per i vincitori di frequentare delle "accademie", vale a dire delle settimane di studio e riflessione su tematiche della storia europea che si tengono due-tre volte all'anno in uno dei paesi partecipanti.

Di anno in anno la scelta dei temi è affidata all'ente responsabile dell'organizzazione dell'evento del paese ospitante; essa deve essere tale da consentire agli studenti la raccolta, la sistemazione e l'interpretazione delle informazioni da fonti disponibili e facilmente accessibili. Questo per stimolare l'osservazione delle tracce che la storia ha lasciato nel proprio ambiente e nella memoria dei suoi abitanti. Così ritornano frequentemente temi legati alla vita quotidiana delle generazioni dei padri e dei nonni, ai monumenti celebrativi di eventi o personaggi, alla storia delle migrazioni da e verso la propria città o villaggio, alle trasformazioni generazionali del lavoro, dei modi di abitare, dell'alimentazione e dell'abbigliamento, alle memorie di guerra e di violenza, ai cambiamenti nelle età della vita e nei rapporti familiari, ai rapporti con altri popoli vicini o lontani, e molti altri ancora. Non è escluso che in futuro si giunga a proporre i medesimi temi contestualmente nei vari paesi. In questa prospettiva, di recente è stato chiesto a tutti i

vincitori delle ultime edizioni della competizione di scrivere un breve saggio sul tema “Understanding differences, overcoming divisions”. I lavori migliori sono stati presentati in un workshop a Varsavia il 6-7 dicembre 2007 e nel loro complesso costituiscono un materiale interessante per coloro che vogliono gettare uno sguardo comparativo sulle idee e i sentimenti che attualmente si muovono tra i giovani europei. In Italia, dove i concorsi per studenti non sono un tratto distintivo della cultura scolastica, si è preferito ammettere solo lavori di gruppo o di intere classi. I temi selezionati nel corso delle quattro edizioni del concorso finora realizzate sono stati: “Migrazioni in Italia negli anni Ottanta e Novanta” (2004); “Innovazione tecnologica e vita quotidiana nel secondo dopoguerra” (2005); “Città e campagna: un rapporto che cambia nel tempo” (2006); “Confini che uniscono e confini che dividono” (2007). Per il 2008, invece, è stato scelto il tema “Luoghi della memoria di ieri e di oggi”.<sup>2</sup>

Oggi, quasi ovunque, per la gran parte dei giovani la storia è un mondo lontano e distaccato sia sul piano conoscitivo che emotivo. L'insegnamento scolastico, il più delle volte, non aiuta ad avvicinare i giovani alla storia. Questo distacco è dovuto alla convergenza di diversi fattori: la diffusa persistenza di pratiche didattiche fondate sull'assorbimento passivo del contenuto di libri di testo tradizionali; il predominio schiacciante della storia politica rispetto alla quale è difficile per i giovani riconoscere la storicità della realtà nella quale vivono; lo smaccato “uso politico” dell'insegnamento della storia che è stato fatto nel passato, e talvolta anche nel presente, soprattutto nei paesi che hanno vissuto esperienze totalitarie; infine, i processi di rimozione e oblio che spesso oscurano a scuola la trattazione della storia più recente.

L'ostacolo di un'impostazione libresca e

“passiva” dell'insegnamento può essere superato da una spinta decisiva all'innovazione didattica, la cui promozione è uno degli obiettivi primari di Eustory. In Europa, meglio e più che in altre parti del mondo, la storia non si legge solo nei libri. Il paesaggio è ricco di tracce del passato, e spesso anche nelle case si conservano oggetti e reperti che risalgono alle generazioni passate, per non dire della frequente presenza dei nonni e dell'opportunità di ricorrere alla loro memoria. Basta poco per stimolare la curiosità e aiutare i giovani a riconoscere la storicità di ciò che li circonda e della loro stessa esistenza per sollevarli dall'appiattimento eccessivo sul presente, che sembra essere una delle caratteristiche delle generazioni attuali. Una volta acquisita mentalmente questa dimensione, anche il libro, se ben fatto, non è più un catalogo di eventi remoti.

Il predominio della storia politica, nonché della storia militare, è stato in passato un tratto saliente dell'insegnamento della storia. Oggi, di fronte a generazioni che nutrono scarso interesse per la sfera politica, una storia che parla di vicende remote che non sembrano avere alcun rapporto con il modo attuale e con la vita di tutti i giorni passa sopra la testa dei giovani senza suscitare curiosità e lasciare semi capaci di germogliare. E poi c'è la grande questione dell' “uso politico” della storia. Quest'ultimo fattore pesa certamente sull'immagine dell'insegnamento della disciplina e i giovani forse, lo sospettano, sebbene non ne siano del tutto consapevoli. Non c'è dubbio che la storia spesso è stata usata per erigere barriere: l'accentuazione esclusiva dell'identità nazionale; la trasmissione non solo di un orgoglio di appartenenza ma anche di un sentimento di superiorità nazionale, accompagnati dalla svalutazione del vicino e del diverso (per razza, cultura, religione); la giustificazione delle politiche di

1. Per maggiori informazioni cfr. <http://www.koerberstiftung.de/wettbewerb/>

2. Il bando, con scadenza il 31 marzo 2008,

è pubblicato sul sito <http://www.fondazione.scuola.it/attività/bandoeustory>

discriminazione, persecuzione e addirittura di genocidio. La storia dell'insegnamento della storia ci rivela che lo scopo è stato tutt'altro che favorire la pacifica convivenza tra i popoli.

Come risulta dalla *Eustory Charta*,<sup>3</sup> ovvero dalla "dichiarazione di intenti" delle organizzazioni che le hanno dato vita, Eustory si colloca in una fase storica caratterizzata dall'appannamento delle concezioni esclusive di nazione, dalla formazione dell'Unione Europea come entità semi-statale sopranazionale e dalla transizione democratica dei paesi dell'Est europeo.

In questa fase emerge una nuova prospettiva fondata sul superamento dei pregiudizi e delle antiche contrapposizioni tra "noi" e gli "altri", sulla ridefinizione delle identità collettive, sul confronto tra prospettive interpretative diverse, sulla valorizzazione delle storie negate delle vittime e degli sconfitti, sul ripensamento delle controversie tra razze, culture, religioni, etnie, minoranze e maggioranze. In questa prospettiva assumono rilevanza aspetti e dimensioni che l'insegnamento della storia ha in passato trascurato: l'affermazione dei diritti umani e

civili, i rapporti tra i generi, la storia delle donne, le migrazioni di individui, gruppi e intere popolazioni, le trasformazioni indotte dalla scienza, dall'economia e dalla tecnica, i rapporti con l'ambiente naturale, i processi di interazione e ibridazione tra culture, e altri ancora. La prospettiva europea non deve quindi significare il passaggio da una visione nazione-centrica ad una visione euro-centrica. Vuole però sottolineare come oggi l'Europa, per non pretendere più di essere al centro del mondo e per essere entrata nella fase post-nazionale, può trovarsi in una posizione privilegiata per favorire l'affermazione di un modo non sciovinistico di affrontare lo studio della storia.

Per quanto riguarda il metodo, l'intento è di promuovere una prospettiva multipla in cui la stessa realtà storica sia osservata sistematicamente da svariati punti di vista, confrontando fonti e materiali, ricostruzioni e interpretazioni diverse, nella convinzione che la verità storica, nella misura in cui sia possibile accostarla, possa emergere soltanto dal confronto tra molteplici prospettive di ricerca e dagli interrogativi che appaiono rilevanti per il presente.<sup>4</sup>

3. Cfr. [http://www.koerberstiftung.de/internationale\\_verstaen-](http://www.koerberstiftung.de/internationale_verstaen-)

[digung/eustory/on/pdf/eustory\\_charter.pdf](http://www.koerberstiftung.de/internationale_verstaen-digung/eustory/on/pdf/eustory_charter.pdf).

4. Nel prossimo nu-

mero di «Mundus» segnalaremo gli sviluppi dell'iniziativa e, in

particolare, i lavori che saranno risultati vincitori nell'edizione

2008 della competizione che si svolgerà in Italia.

# Quaderni di scuola. Una fonte per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento

Rossella Andreassi

**D**al 26 al 29 settembre 2007 si è svolto a Macerata un convegno internazionale di studi dal titolo “Quaderni di scuola. Una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento”.<sup>1</sup> Grazie all’apporto di studiosi provenienti da numerose università e centri di ricerca di tutto il mondo, è stato possibile approfondire, nell’ambito delle diverse sezioni,<sup>2</sup> lo studio del quaderno di scuola come fonte storica delle culture scolastiche e dei costumi educativi. I quaderni di scuola diventano una porta che si apre verso il mondo di chi la scuola l’ha vissuta, una porta sui veri protagonisti che sono gli allievi e, insieme, gli adulti “educatori” che si nascondono dietro quelle “scritture bambine”.<sup>3</sup>

Uno degli argomenti più dibattuti è stato il possibile uso del quaderno come fonte:<sup>4</sup> il quaderno scolastico (*exercise-book*,

*Schulheft*, *cabier*, *cuaderno*, *caderno*, *tetrad*) costituisce una fonte estremamente complessa, oggetto di molteplici livelli di lettura, situabile al confine tra diverse discipline: storia della pedagogia e della didattica, storia dell’illustrazione e dell’editoria, storia sociale dell’infanzia, linguistica e antropologia culturale. Diverse sono le ragioni che spiegano come questo tipo di documento, caratterizzato da difficoltà di reperimento e conservazione, sia giunto fino a noi: talvolta per negligenza da parte degli istituti scolastici, che, fortunatamente, a distanza di anni, non hanno distrutto il materiale didattico conservato nei loro archivi, come prassi vuole; talaltra per lungimiranza o romanticherie da parte di alcuni collezionisti privati; infine, semplicemente, per la robustezza del materiale che ha permesso la conservazione di alcuni quaderni a discapito di altri meno resistenti.<sup>5</sup>

213

**1.** L’iniziativa è stata organizzata dall’Università degli Studi di Macerata e dall’Agenzia nazionale per lo sviluppo dell’autonomia scolastica (ex INDIRE).

**2.** Le sezioni in cui si è articolato il convegno sono state: “Le

collezioni pubbliche di quaderni scolastici”; “La propaganda sottile. Il quaderno come strumento di comunicazione di massa”; “Le collezioni pubbliche di quaderni scolastici”; “La favella e la lingua. Il quaderno come fon-

te per la storia della lingua”; “Tra le sudate carte... Il quaderno come fonte per la storia della didattica e dell’educazione scolastica”; “Le scritture infantili”; “Coperline e copertinai. Il quaderno come fonte per la storia dell’il-

lustrazione”

**3.** Citazione tratta dall’intervento introduttivo di Onorato Grassi (Commissario straordinario dell’Agenzia nazionale per lo sviluppo dell’autonomia scolastica di Firenze, Italia).

**4.** Intorno a questo

tema metodologico centrale è stata la relazione di Roberto Sani (Università di Macerata, Italia - Presidente del Comitato scientifico internazionale) dal titolo “Quaderni di scuola: una fonte complessa per la storia delle culture

scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento”.

**5.** Barbara Salotti (Biblioteca comunale di Impruneta, Italia), “Il fondo ‘Maria Maltoni’ della Biblioteca comunale dell’Impruneta”.

Si è a lungo discusso anche sulla reperibilità, conservabilità e consultabilità dei quaderni, evidenziando la grande ricchezza delle collezioni pubbliche e la necessità, da un lato, di trovare delle metodologie per una messa in rete di questi patrimoni, dall'altro, di distinguere tra le collezioni raccolte in maniera casuale, cioè senza una previa selezione da parte degli educatori, e le raccolte conservate in serie a testimonianza delle ricadute dell'operato dei docenti (per esempio, i quaderni conservati negli archivi delle scuole).<sup>6</sup> Grande importanza per queste funzioni di raccolta, conservazione e studio, rivestono insieme agli Archivi anche i Centri Universitari<sup>7</sup> e i Musei della Scuola.<sup>8</sup>

Per sopperire a una delle tante difficoltà per lo studio dei quaderni, e cioè la loro reperibilità, l'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex INDIRE) ha escogitato una soluzione attraverso la creazione del software FISQED, grazie al quale è stato possibile effettuare la catalogazione informatica di ben 14.000 quaderni. Questo avvio di catalogazione informatica, ampliato a tutte le altre collezioni esistenti ma non accessibili al momento, darebbe certamente una possibilità in più per la ricerca in questo campo.<sup>9</sup>

Il quaderno scolastico si propone come fonte utilissima anche per lo studio della storia della lingua, giacché esso consente di individuare l'incidenza delle forme dialettali nell'educazione linguistica, le origini e gli sviluppi dell'italiano insegnato a scuola.<sup>10</sup> Diversi contributi hanno sottolineato come il quaderno costituisca un fondamentale strumento per lo studio del processo di trasmissione e ricezione nell'ambito scolastico, o anche per analizzare i mutamenti della didattica nelle scuole, come hanno dimostrato i contributi sulla didattica dell'aritmetica e l'analisi svolta dai maestri sui quaderni dei propri alunni. Molti hanno ricordato come sia fondamentale l'intersezione di questa fonte con altre, come, ad esempio, i programmi scolastici, i diari dei docenti, i libri di testo. Senza questa intersezione di fonti il quaderno rimarrebbe un documento parziale e facilmente fraintendibile.<sup>11</sup>

Argomento d'analisi sono state pure le "scritture bambine", e in particolare la difficoltà di discernere la scrittura disciplinata da quei pochi spazi riservati alla scrittura spontanea,<sup>12</sup> quest'ultima quasi del tutto assente, se non in rarissimi casi e per di più nei "quaderni di brutta".<sup>13</sup>

Molto suggestivi sono stati i risultati dell'analisi condotta sui quaderni scolastici provenienti da paesi come la Spagna,

6. *Se ne è parlato a lungo* nella sezione "Le collezioni pubbliche di quaderni scolastici", in cui sono intervenuti: Elena D'Ambrosio (Istituto di storia contemporanea "Pier Amato Perretta" di Como, Italia), Pompeo Vagliani e Francesco Pizzigoni (Fondazione Tancredi di Barolo di Torino, Italia), Michela D'Ales-

sio (Università degli Studi del Molise, Italia), Milena Cossetto (Libera Università di Bolzano, Italia), Annemarie Augschöll (Libera Università di Bolzano, Italia), Branko Suštar (Slovenski Solski Muzej di Ljubljana, Slovenia).

7. *Intervenuti il Centro di Ricerca e Documentazione della Storia della Formazione*

in Alto Adige e il Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche, del libro e della letteratura per l'infanzia dell'Università del Molise.

8. *Presenti rappresentanti del Museo della Scuola - Schulumuseum di Bolzano, Museo della scuola e del libro per l'infan-*

zia di Torino - Fondazione Barolo, il Slovenski Solski Muzej di Ljubljana, Slovenia.

9. *Marisa Trigari (Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica di Firenze, Italia), "Il sistema documentario nazionale FISQED: un progetto dell'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica".*

10. *Luisa Revelli (Università d'Aosta, Italia), "Tra il detto e il tacito. Omissioni ed emendamenti linguistici negli scritti infantili d'inizio Novecento in Valle d'Aosta"; Matilde Biondi (Università di Firenze, Italia), "Raccontare scrivendo: tratti vernacolari nei quaderni di San Gersolè"; Alberto*

l'Argentina, l'Unione Sovietica, l'Italia negli anni dei regimi autoritari e totalitari, soprattutto per la questione dell'indottrinamento attraverso i canali della propaganda e della comunicazione di massa.

Altrettanto determinante per l'analisi della fonte "quaderno" è lo studio dell'illustrazione e della cura con cui le ideologie imperanti in un determinato momento storico hanno sfruttato, con risultati eccellenti, questo piccolo spazio "editoriale" per la comunicazione di massa.<sup>14</sup> Basti pensare alle serie di quaderni prodotte durante il regime fascista con un chiaro intento propagandistico.

Il convegno di Macerata ha offerto anche la possibilità di visionare i materiali di studio attraverso l'allestimento di tre diverse mostre. La mostra "I quaderni di scuola nel Novecento: la produzione industriale di Cartiere Paolo Pigna" oltre che testimoniare l'operosità di queste cartiere già dal 1870,<sup>15</sup> ha consentito agli studiosi di visionare dal vivo sia gli esemplari di quaderni, sia alcuni macchinari dell'industria cartiera. Non a caso durante il convegno è stata introdotta una definizione interessante di "quaderno": non semplice prodotto di cancelleria, né tantomeno un prodotto esclusivamente editoriale, bensì un "prodotto industriale" introdotto dopo la metà dell'800, quando i

quaderni non furono più composti in maniera artigianale da maestri e allievi piegando i fogli e cucendoli alla meglio, ma realizzati come prodotto di fabbrica.<sup>16</sup> Il quaderno di suo non è vettore di contenuti, ma lo diventa nel momento in cui il bambino e l'adulto inseriscono le informazioni.

La Mostra itinerante "Tra banchi e quaderni", curata da Paolo Ricca (Associazione «Il salotto verde», Italia), ha avuto il pregio di presentare non soltanto una ricchissima collezione di quaderni (circa 1000 esemplari), che vanno dal 1863 al 1961, ma anche la ricostruzione di un'aula didattica degli anni '40 del Novecento.

Una grande ricchezza per gli studi internazionali è stata rappresentata dalla Mostra "Un cahier d'écolier qui apprend à écrire de chaque pays du monde", a cura di Henry Merou (Association "En marge des cahiers", Francia), che ha portato all'attenzione diversi esempi di quaderni da molti paesi del mondo.

In conclusione, i quaderni rappresentano, o meglio potrebbero rappresentare, una grande ricchezza per una ricerca interdisciplinare; essi, tuttavia, presentano molti limiti e molti lati fragili che esigono una attenta e scrupolosa cura da parte degli storici per poter giungere a riflessioni che siano di vera critica storica.

Barasse (Università del Molise), "I mutamenti dell'italiano scolastico nei quaderni molisani tra Otto e Novecento".

**11. A tale proposito** utili gli interventi di Ana Maria Badanelli (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Spagna), "Cuadernos de rotación, cuadernos de debe-

res: un estudio comparado" e Laura Martínez Martín (Universidad de Alcalá de Henares, Spagna), "Educar para emigrar, emigrar para educar...".

**12. Quinto Antonelli** (Museo Storico in Trento, Italia), "I quaderni di Vittorio, un italiano d'Austria (1906-1913)".

**13. Mirilla D'Ascen-**

zo (Università di Bologna, Italia), "Tra teoria e pratica didattica: i quaderni del fondo 'Alberto Calderara'".

**14. Alle illustrazioni** dei quaderni è stata dedicata un'intera sessione del convegno "Copertine e copertine". Il quaderno come fonte per la storia dell'illustrazione", in cui sono intervenuti Paolo

la Pallottino (Università di Macerata, Italia), Francesca Tancini (Università di Siena, Italia), Francesca Cesari (Università di Genova, Italia), Giovanna Alatri e Francesca Gagliardo (Università degli Studi Roma 3, Italia).

**15. Sulle vicende delle Cartiere Pigna** durante il convegno è stata presentata una

esaustiva relazione da Anna Ascenzi (Università di Macerata, Italia), "Le Cartiere Pigna e i quaderni scolastici della "Terza Italia" (1870-1945)".

**16. Juri Meda** (Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica di Firenze, Italia), "Il quaderno come prodotto editoriale".

# XVI Conferenza annuale della World History Association

Jerry Bentley, Ralph Crozier

---

**D**al 28 giugno al 1 luglio 2007 si è tenuta a Milwaukee, nel Wisconsin, la XVI Conferenza annuale della World History Association (WHA). L'Università del Wisconsin insieme alla Marquette University hanno ospitato l'evento e offerto calorosa accoglienza ai partecipanti alla conferenza. Vi hanno preso parte quasi 300 membri provenienti prevalentemente dagli Stati Uniti oltre che da Europa, Australia, Canada e Cina.

Grazie ai fondi della World History Association, accessibili agli studiosi di tutto il mondo, è stato possibile finanziare la partecipazione di due studiosi della Repubblica popolare cinese: il Prof. Zhang Weiwei dell'Università di Nankai e il Prof. Gao Yanli dell'Università di Pechino. Durante i tre giorni della conferenza sono stati presentati quasi 130 articoli esposti su 48 pannelli. I contenuti dei pannelli abbracciavano un ampio ventaglio di argomenti e di approcci: alcuni si concentravano sui risultati delle più recenti ricerche, altri su aspetti teorici più ampi e su alcune questioni pratiche dell'insegnamento della storia mondiale, sia a livello di istruzione secondaria che post-secondaria. Sin dal suo esordio, ben venticinque anni fa, la World History Association ha fatto del

sodalizio tra ricerca e insegnamento uno dei suoi principi fondamentali. Data l'enorme ascesa negli ultimi anni della storia mondiale nelle scuole superiori e nei corsi di laurea universitari statunitensi, tale principio ha acquistato una maggiore rilevanza nella formazione delle nuove generazioni di cittadini, negli Stati Uniti ma anche altrove, in quanto parte del mondo globalizzato. Indice di tale espansione è la notevole crescita dei corsi avanzati di storia mondiale, che forniscono agli studenti delle scuole superiori una formazione di livello universitario. Cinque anni fa, 20.000 studenti hanno sostenuto il primo esame di storia mondiale; nel 2007 il numero degli studenti ha superato i centomila. Naturalmente i corsi AP (*Advanced Placement Program*)<sup>1</sup> hanno occupato un ruolo centrale nella conferenza, all'interno dei pannelli e nelle discussioni informali. L'attuale presidente della World History Association, Michael Forman, è stato fin dall'inizio una delle forze trainanti dei corsi AP di storia mondiale. Il tema della conferenza del 2007 dal titolo "Espandere orizzonti, far crollare frontiere: Micro e macro nella World History" è stato esaminato nel corso di due interventi svoltisi nelle sessioni plenarie. Il primo intervento è stato curato dal Dr. Marnie Hughes-

1. Cfr. R3 p. 58.



Warrington dell'Università Macquarie di Sidney (Australia), che ha presentato una relazione dal titolo "Le scale della World History: antichisti, medievisti e modernisti e le loro scelte". Prendendo spunto da studiosi poco conosciuti e da scrittori di fama che si sono cimentati nella scrittura di storie del mondo dal XVII al XIX secolo, Hughes-Warrington ha esplorato le vari e impercettibili vie in cui il "macro" ha offerto spunti al "micro" e viceversa. Il secondo intervento è stato affidato a Jean Fleet della Scuola pubblica di Milwaukee, la quale ha presentato una relazione dal titolo "Ricostruzione e World History: tra teoria e pratica", durante la quale la relatrice ha lanciato una sfida agli insegnanti, spingendoli ad approfondire le proprie conoscenze su concetti come, ad esempio, "impero", che troppo spesso viene banalizzato e semplificato.

Protagonista assoluta delle precedenti edizioni del convegno, la "Grande Storia" non ha mancato di attirare l'interesse degli storici di tutto il mondo anche in questa occasione. Un'intera sessione, infatti, è stata dedicata alle questioni pedagogiche da essa sollevate, affrontate sia nelle relazioni sia nei pannelli.

Molti pannelli sono stati dedicati a questioni connesse all'insegnamento, specificatamente ai corsi AP di storia mondiale; altri si sono concentrati su argomenti e problemi specifici corredati da conoscenze pratiche e teoriche. Da segnalare, inoltre, il gran numero di pannelli dedicati alle religioni del mondo, a testimonianza di un allargamento degli interessi che fino alle più recenti edizioni erano rivolti prevalentemente alla storia economica e ambientale.

Gli argomenti dedicati alle questioni religiose portano titoli come "Religione e

incontri interculturali"; "Definire le religioni globali"; "Integrare la religione nell'insegnamento della World History". Il grande interesse per le problematiche religiose ha spinto alcuni partecipanti a formare un sottogruppo all'interno dell'Associazione finalizzata all'indagine della religione nella World History.

L'interesse per la dimensione spirituale non ha voluto segnare la scomparsa della storia materiale dal programma della conferenza: sessioni dedicate alla storia delle merci vi hanno avuto ampio spazio. Sono stati esposti pannelli dedicati a temi come "Network e cultura materiale", in cui si sono esaminati gli ambienti sociali degli scambi delle merci; "Giada liquida o tè pomeridiano", dedicato al tè e alla storia delle merci da un punto di vista teorico; "Una bevanda globale: la birra nella storia mondiale", tema particolarmente appropriato per una conferenza a Milwaukee, storica capitale nordamericana della birra. In alcuni pannelli sono state illustrate le tematiche metodologiche e geografiche dei suddetti argomenti.

Due monografie si sono occupate della storia del commercio e dell'espansione economica e culturale dell'Europa e dell'America alla fine del XIX secolo. La terza monografia, dal titolo "Divinità della birra e birraie: storia della cultura della birra e delle donne dalla Mesopotamia a Milwaukee", è una chiara focalizzazione sulle questioni di genere.

Dalla globalizzazione alla "Grande Storia", dal tè alla birra, il programma ha offerto cibo per l'intelletto che i partecipanti hanno trovato stimolante e rinfrescante.

La XVII edizione della Conferenza annuale della World History Association avrà luogo a giugno del 2008 presso il College "Queen Mary" dell'Università di Londra.

# Fra storiografia nazionale tatarica e storiografia federale russa: un convegno a Kazan

Marat M. Gibatdinov, Mieste Hotopp-Riecke

**A** Kazan, capitale della Repubblica del Tatarstan, si è tenuto nell'aprile del 2007 un convegno internazionale dal titolo alquanto spinoso "La storiografia in Russia oggi: tendenze della ricerca e costruzione di una politica educativa nazionale". Uno dei temi centrali del dibattito è stato quale storia insegnare per ridurre la xenofobia e l'intolleranza nazionalistica che si manifestano all'interno della società multinazionale della Federazione Russa.

La Repubblica del Tatarstan è una delle 85 entità politico-amministrative che formano la Federazione russa, e fra le 21 Repubbliche federali è una delle più interessanti e floride sotto il profilo economico e politico.

Al convegno hanno partecipato storici, sociologi, docenti e politici, invitati dall'Istituto di storia "Š. Mardžani" dell'Accademia delle Scienze, dal Ministero dell'Educazione e dall'Unione degli insegnanti di storia del Tatarstan, con il patrocinio dell'International Society for History Didactics e di EUROCLIO ("European Standing Conference of History Teachers' Associations").

Gli interventi dei partecipanti hanno fornito un'ampia panoramica sullo stato dell'insegnamento della storia nella Federazione russa, ponendolo a confronto

anche con le esperienze europee e asiatiche. Sulla base dei dati emersi da questa disamina, si è richiamata l'attenzione sulla validità di un approccio multiculturale alla storia in qualsivoglia parte del mondo. In particolare, si è discusso sull'efficacia dell'insegnamento della storia nel prevenire e superare problemi interetnici e interreligiosi all'interno della Federazione russa.

Una delle discussioni più controverse, infatti, è stata quella che si è sviluppata intorno alla decisione del Ministero dell'Educazione di Mosca di introdurre in tutto lo Stato l'insegnamento della religione, provvedimento che viene recepito dalla popolazione non russa come un tentativo di diffondere la cultura della maggioranza slavo-ortodossa. In questo contesto si è quindi focalizzata l'attenzione sull'analisi delle rappresentazioni dei rapporti islamico-cristiani nei testi scolastici della Federazione russa.

A questo convegno, inoltre, va il merito di aver offerto l'opportunità di aprire un tavolo di confronto e di discussione tra gli storici della regione Volga-Urali e gli studiosi che lavorano nelle istituzioni federali di San Pietroburgo e Mosca, alla ricerca di possibili soluzioni alla controversia sui manuali scolastici interna alla Federazione russa. E di fatto, le posizioni degli esperti delle istituzioni federali di Mosca e quelle degli studiosi della "periferia" si sono

1. Entrambi gli aggettivi *russskij* e *rossijskij* sono traducibili in italiano con "rus-

so": mentre il primo termine indica un carattere etnico e linguistico, il secondo

ha piuttosto una denotazione geo-politica. Nella versione originale tedesca di que-

sto articolo la distinzione è stata efficacemente resa tramite gli aggettivi, rispettiva-

mente, *rossisch* e *rossländisch* [N.d.T.].

scontrate inesorabilmente.

I partecipanti al convegno di Kazan sono così entrati nel vivo della controversia. Le varie componenti della Federazione russa – repubbliche, territori, province – hanno la possibilità di pubblicare propri manuali a diffusione locale, che tuttavia devono essere approvati dalle autorità federali centrali. All'interno di queste ultime prevale una prospettiva storica di tipo *rususkij* e non *rossiskij*,<sup>1</sup> al contrario di quanto viene invece caldeggiato dagli studiosi della “periferia”. Anche solo nella scelta degli aggettivi relativi alle istituzioni o alle unità amministrative si riaccendono vecchie controversie. E così, mentre gli studiosi tatarici e baschiri partecipanti al convegno optavano per il termine *rossijskij*, quelli provenienti da Mosca usavano senz'altro il termine *rususkij*. Agli occhi degli studiosi musulmani ciò significa la sopravvivenza di atteggiamenti imperiali e centralistici.

Al momento della sua fondazione, la Federazione russa venne chiamata ufficialmente “Rossijskaja Federacija” e non “Rususkaja Federacija”, perché il primo aggettivo, derivato dal sostantivo *Rossija* (inteso come territorio politico russo), include anche le etnie non-russe. Se si tratta del popolo russo o della cultura di lingua russa, si utilizza il termine di *rususkij*, se invece si tratta della Russia come entità statale allora si utilizza l'aggettivo *rossijskij*. Anche la traduzione ufficiale della costituzione dello Stato tiene fede a questa variante.

Gli accessi dibattiti che si sono sviluppati durante le sessioni del convegno, e che si sono protratti nei corridoi anche dopo gli interventi, possono aver destato sorpresa nei partecipanti provenienti dall'Europa occidentale. Di fatto si tratta di una questione fondamentale che definisce la visione che gli studiosi hanno della propria storia nazionale – tatarica, baschira o russa (*rususkaja*) – e di quella comune della Federazione (*rossijskaja*),

nonché della loro presentazione nei manuali di storia. Inoltre nel Tatarstan si opera un'ulteriore distinzione fra la storia della Repubblica – la storia tatarstana – e quella etnica – la storia tatarica.

Mentre dunque alcuni studiosi del “centro” seguono ancora oggi l'impostazione sovietica, secondo cui esisterebbe tutt'al più solo la storia tatarstana ma non quella tatarica, gli studiosi appartenenti alle minoranze nazionali fanno esplicito riferimento alla propria storia come a qualcosa di autonomo.

Il direttore del “Centro per lo studio della cultura patria all'Istituto di storia russa (*rossijskaja*) dell'Accademia federale delle scienze”, Alexander Golubëv, nel corso di una vivace discussione è arrivato ad affermare che i Tatarici e i Mongoli non hanno realizzato nulla di rilevante sul piano storico, dal momento che non avrebbero lasciato nessun'opera architettonica, artistica o letteraria di valore. Questa dichiarazione non ha mancato di suscitare pesanti obiezioni da parte degli storici locali. Il rappresentante baschiro Rušan Gallymov ha sottolineato come la storia russa fino al XVI secolo sia stata soprattutto la storia dei popoli turchi: Kipciaki, Cumani, Peceneghi, Tatarici, Bulgari e altre popolazioni turche si insediarono infatti nei territori da Odessa fino al lago d'Aral, determinandone la storia. La storia dei popoli turchi – ha continuato Gallymov – non deve essere ridotta al “giogo dei Tatarici”. Eppure è proprio questa l'impressione che si ricava dai manuali scolastici federali, ha affermato Marat Gibatdinov, storico e presidente dell'unione degli insegnanti di storia del Tatarstan. I manuali scolastici della Federazione russa forniscono un quadro di un passato puramente *rususkij* e anche quelli regionali editi da istituzioni moscovite trattano solo marginalmente delle minoranze etnico-religiose. Si tratta di una forte contraddizione rispetto alla realtà multi-etnica e multiconfessionale della Federazione.

A favore di una prospettiva mondiale equilibrata sulla storia turco-tatarica-slava in Eurasia si sono schierati Rais Šihelislamov, Ministro per l'educazione e la scienza del Tatarstan, Rafael Hakimov, direttore dell'Istituto di storia dell'Accademia delle scienze del Tatarstan e consigliere del Presidente di questa repubblica, e Mirkasim Usmanov, vicerettore dell'Università statale "V. I. Lenin". Šihelislamov ha evidenziato come ci siano già le premesse per una rappresentazione più bilanciata della storia e come sia oggi possibile produrre manuali scolastici regionali capaci di riflettere le caratteristiche etnico-culturali del territorio. In tale contesto – ha proposto Šihelislamov – dovrebbe essere presa come esempio la positiva esperienza della Germania, dove le minoranze nazionali sono oggetto di insegnamento. Di contro, nei manuali federali russi le etnie non russe sono state finora completamente ignorate. Šihelislamov ha criticato aspramente il persistente rifiuto da parte delle autorità centrali preposte all'istruzione di riconoscere la realtà multietnica della Federazione russa.

I rappresentanti delle università e delle unioni degli insegnanti del territorio Volga-Urali hanno sostenuto caldamente l'istituzione di un centro di ricerca pedagogico e didattico della Federazione Russa, al fine di realizzare nuovi manuali scolastici federali che si richiamino ai metodi e alle esperienze più innovative dell'insegnamento della storia messi in campo in altre società multiculturali, nonché alla moderna didattica della storia. Una mozione in tal senso è stata proposta insieme all'Istituto di storia dell'Accademia delle scienze del Tatarstan.

Fra i relatori venuti dall'estero, Yang Biao (East China Normal University, Shanghai), ha

messo in luce il rapporto esistente negli Stati dell'Asia orientale fra nazionalismo e insegnamento della storia, e il modo in cui le diverse memorie storiche nazionali vengono poste in conflitto fra di loro. Mustafa el-Halougi (Al-Azhar University, Il Cairo) ha parlato dell'importanza della storia per sviluppare una mutua comprensione fra Europa e mondo arabo-islamico, illustrando con esempi tratti dai manuali europei come sopravvivano ancora taluni errori nella rappresentazione dell'Islam. Hanno inoltre suscitato grande interesse le relazioni di Luigi Cajani (Università "La Sapienza", Roma), dal titolo "Per un curriculum transculturale di storia mondiale", e di Simone Lässig, direttrice del Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung di Braunschweig, dal titolo "Verso un manuale europeo di storia?".

Un accordo di cooperazione fra il Georg-Eckert-Institut e l'Istituto "Š. Mardžani", allo scopo di sviluppare una ricerca comune sulla didattica della storia e sulla produzione di libri scolastici, è stato sottoscritto dai rispettivi direttori nel corso del convegno ed è stato salutato con un applauso dagli oltre 150 studiosi presenti. Mirkasim Usmanov, vicepresidente dell'Accademia delle scienze del Tatarstan, ha rimarcato il significato dell'accordo:

Solo se ci si relaziona in modo corretto con la propria storia e con quella degli altri percependola come storia "comune", e solo se si presta attenzione anche all'esperienza di altri paesi, riusciremo a lavorare per un futuro di pace; e questo grazie ai manuali scolastici che riconoscono una realtà multireligiosa e multietnica. Solo attraverso una lettura obiettiva del passato possiamo imparare per il futuro.<sup>2</sup>

# allegoria

per uno studio materialistico  
della letteratura

rivista semestrale

diretta da **Romano Luperini**

anno XIX

terza serie

# 56

luglio/dicembre 2007



## il tema *Il secolo di Auerbach*

a cura di Riccardo Castellana e Guido Mazzoni

**Riccardo Castellana**

Introduzione

**Erich Auerbach**

Romanticismo e realismo

**Christian Rivoletti**

Postfazione a «Romanticismo e realismo»

**Francesco Orlando**

I realismi di Auerbach

(intervista a cura di Giuseppe Tinè)

**Riccardo Castellana**

Sul metodo di Auerbach

**Guido Mazzoni**

Auerbach: una filosofia della storia

## teoria e critica

**Fredric Jameson**

«La Cousine Bette» e il realismo allegorico

**Jérôme Meizoz**

Postura e campo letterario

**Assia Djebar**

La scrittura dell'espatrio

(intervista a cura di Giovanna Taviani)

## il presente

**Alberto Cadioli**

Gli intellettuali e le trasformazioni

dell'editoria in Italia

**Mario Domenichelli**

Gli intellettuali e la cultura neoconservatrice

negli Stati Uniti

**Margherita Ganeri**

Bourdieu, Jameson e l'impegno

**Romano Luperini**

Intellettuali, critica letteraria e globalizzazione

## canone contemporaneo

**Daniele Balicco**

Fredric Jameson, *Postmodernism, or the*

rivista semestrale  
anno XIX  
terza serie  
numero 56  
luglio/dicembre 2007



# allegoria 56

per uno studio  
materialistico  
della letteratura

0 9 6 1 1 1 8 8 5 0

G. B. PALUMBO EDITORE

*Cultural Logic of Late Capitalism*, 1991

**Emanuele Zinato**

Abraham B. Yehoshua, *Il responsabile delle risorse umane*, 2004

## il libro in questione

**Sebastiana Nobili, Pierluigi Pellini,**

**Massimiliano Tortora**

Federico Bertoni, *Realismo e letteratura. Una storia possibile*

## insegnare letteratura

**Pier Paolo Frassinelli**

Globalizzazione, eurocentrismo e storia della letteratura. Franco Moretti ed Edward Said

## tremila battute

a cura di **F. Petroni, A. Baldini, A. Viti,**

**P. Landi, T. de Rogatis, L. Giorgi, G. Tinè,**

**V. Baldi, G. Lauri-Lucente, R. Talamo,**

**F. Ivaldi, A. Izzo, F. D'Intino, M. Tortora,**

**M. Moretti, G. Pianigiani, G. Taviani**

amministrazione e pubblicità

via B. Ricasoli 59, 90139 Palermo,

tel. 091588850 fax 0916111848

abbonamento annuo

Italia: privati Euro 35,00 / Estero: Euro 45,00

prezzo di un singolo fascicolo

Italia: privati Euro 19,00 / Estero: Euro 24,00

annate e fascicoli arretrati costano il doppio.

ISSN 1122-1887

CCP 16271900 intestato a

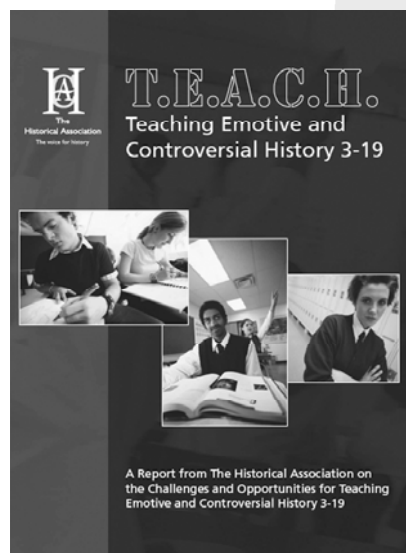
G. B. Palumbo & C. Editore S.p.A. Periodici - Palermo

per l'abbonamento on-line consultare il sito

[www.palumboeditore.it](http://www.palumboeditore.it)

## T.E.A.C.H. Teaching Emotive And Controversial History 3-19

Sebbene il curriculum nazionale sia flessibile e incoraggi gli insegnanti a scegliere i contenuti adatti da diffondere nelle loro classi multiculturali, nella pratica, alcuni insegnanti trovano difficoltà. I motivi sono tanti: dalla relativa familiarità dei temi tradizionali al timore di dare rappresentazioni sbagliate di certi argomenti offuscata da controversie.<sup>1</sup>



La storia è controversa in molteplici modi. Dai dibattiti storiografici fra accademici alle diverse interpretazioni di storie di famiglia, la discussione e la contestazione giocano un ruolo fondamentale nella disciplina. Alcuni aspetti del passato, ciascuno con modalità proprie, hanno la potenzialità di provocare reazioni emotive. La natura delicata di un determinato argomento può differire a seconda della nazionalità, dell'appartenza etnica, del colore e del credo, e per questo motivo gli insegnanti di

1. Da un discorso del 12 marzo 2007 tenuto da Lord Adonis, Ministro dell'istruzione del Governo inglese; per ulteriori dettagli cfr. <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/6045534.stm>].

storia e gli educatori hanno bisogno, e in maniera sempre crescente, di acquisire consapevolezza delle risposte e delle reazioni sensibili ed emotive dei propri alunni.

“Insegnare la storia emotiva e controversa 3-19” è un rapporto del British Historical Association sulle sfide e sulle possibilità di insegnamento della storia emotiva e controversa ad alunni compresi nella fascia d'età dai 3 ai 19 anni.<sup>2</sup> Esso è il risultato di un'indagine effettuata da un gruppo di cinque ricercatori ed educatori insegnanti di storia e sovvenzionata dal Department for Education and Skills. Obiettivo dell'indagine è quello di fungere da stimolo per un'ulteriore ricerca nel settore dell'insegnamento di questioni controversiali nella storia, sebbene essa stessa rappresenti già un eccellente punto di partenza.

Il rapporto è articolato in più sezioni. La prima e la seconda sezione sono costituite, rispettivamente, dall'introduzione e dal sommario; segue una terza sezione in cui si esamina il contesto attuale in cui insegnare i problemi di storia emotiva e controversa; la quarta analizza i limiti di tale insegnamento; la quinta sezione offre un ampio ventaglio di resoconti di esperienze didattiche concrete sull'argomento, proponendo un esempio per ciascuno dei punti chiave del curriculum degli alunni tra i 3 e i 19 anni di età. Particolarmente utile agli insegnanti di storia e agli educatori è la sesta sezione, in cui sono presentate quattro esperienze didattiche condotte da esperti dei nuovi orientamenti storiografici. Tra le questioni di storia controversa affrontate rientrano l'insegnamento dell'Olocausto, della tratta degli schiavi, e di questioni scottanti relative alla storia musulmana. Il rapporto si conclude con le raccomandazioni per il futuro e l'invito ad ulteriori ricerche.

Mentre alcune sezioni affrontano le particolari esigenze degli alunni di una certa età, altre si occupano di questioni di carattere più generale.

Per non creare ulteriore confusione su argomenti già di per loro natura controversi, il rapporto introduce fin da subito una definizione che ha contribuito a orientare gran parte della discussione, e cioè che «lo studio della storia può essere emotivo e controverso dove c'è o viene percepita un'ingiustizia [...] dove ci sono disparità tra la storia insegnata a scuola, storie di famiglia o di comunità e altre storie.» Va da sé che un tema può essere completa-

2. Cfr. [www.history.org.uk](http://www.history.org.uk)

mente accettato da una classe ed essere fortemente controverso in un'altra: l'abilità di gestire entrambe le situazioni è affidata completamente all'insegnante. Se molti insegnanti di storia presumono di poter insegnare una lunga sfilza di temi senza curarsi troppo della sensibilità dei propri alunni, altri, di contro, vi prestano maggiore attenzione. E il rapporto rappresenta un utile, primo passo proprio per quest'ultima tipologia di insegnanti.

Per certi versi, la relazione avrebbe potuto risentire dell'attenzione parossistica verso la questione dell'educazione anti-terroristica scatenata dagli eventi dell'11 settembre 2001 e del 7 luglio 2005, soprattutto in relazione alle preoccupazioni del Ministro dell'Istruzione Lord Adonis.<sup>3</sup> Tuttavia, gli autori della relazione evitano questo rischio ponendo l'insegnamento della storia controversa ed emotiva specificatamente nell'ambito della disciplina storica. Essi suggeriscono «un equilibrio di conoscenze, capacità e comprensione in cui gli studenti sono attivamente impegnati nei processi di storia piuttosto che come ricevitori passivi di informazioni frammentarie.» Da ciò l'importanza di pianificare lezioni basate sulla metodologia dell'approccio-indagine, e di incentrare le lezioni sui concetti di “cambiamento”, “differenza”, “nesso casuale” e “interpretazioni”. È questo il fondamento storico che conferisce al rapporto un certo rigore.

Pianificare il coinvolgimento emotivo degli alunni, inoltre, arricchisce il panorama dell'insegnamento della storia. Come si afferma nella relazione: «gli studenti hanno la necessità di riflettere su ciò a cui sentono di dover essere fedeli, sui loro molteplici interessi e identità, e di riconoscere il fatto che ognuno è allo stesso tempo un *insidioso outsider* rispetto a qualcosa, e che i loro valori possono essere conflittuali e possono cambiare.» Ciò spinge gli studenti oltre il livello puramente cognitivo dell'apprendimento, consentendo loro di riconoscere l'importanza dello studio delle società passate e di impegnarsi molto più a fondo nella disciplina storica.

Un altro punto importante su cui il rapporto insiste è che in Inghilterra ci sono degli ostacoli e delle difficoltà nell'insegnamento della storia emotiva e controversa. Dopo aver elencato alcune delle più evidenti preoccupazioni dettate dalla mancanza di un'adeguata riflessione teorica, di un continuo aggiornamento professionale degli insegnanti e di sufficienti ri-

3. Cfr. nota 1.

sorse, vengono sollevate questioni più delicate, come la prevenzione dei rischi e la possibile mancanza di equilibrio nell'insegnamento. Le ragioni di tali atteggiamenti vengono spiegate soprattutto col fatto che «in situazioni particolari gli insegnanti di storia non sono disposti ad affrontare questioni storiche troppo controverse o comunque legate alla storia con cui gli studenti entrano in contatto a casa, nella loro comunità o in luoghi di culto.» I punti di forza del rapporto risiedono proprio nella sua volontà di affrontare tali sfide, suggerendo anche il supporto necessario affinché gli allievi possano avere accesso ad una pluralità di chiavi interpretative su questi argomenti.

Da recenti indagini condotte su studenti musulmani è emersa una sfiducia di fondo nell'insegnamento di taluni aspetti della storia musulmana. Pertanto, il paragrafo del rapporto T.E.A.C.H. dedicato a questo argomento dovrebbe diventare una lettura indispensabile per tutti i corsi di formazione degli insegnanti di storia. Farid Panjwani, docente presso l'Istituto per lo studio delle civiltà musulmane della Aga Khan University di Londra, ha messo in evidenza alcune delle questioni controverse che possono dare adito a equivoci nell'insegnamento della storia musulmana. Egli individua una potenziale area di scontro tra la critica storica e la storia confessionale dell'Islam, di cui molti studenti musulmani sono portatori in classe. Panjwani osserva anche che le conoscenze sulle culture musulmane sono in continuo divenire: si tratta, infatti, di «un campo di studio vibrante che, al contempo, approfondisce le sue tematiche convenzionali e sperimenta prospettive nuove.» E questo, certamente, potrebbe condurre a una nuova pluralità di prospettive nelle classi in cui si insegna storia.

Questo rapporto intende essere soprattutto un'introduzione all'analisi delle questioni poste dall'insegnamento di una storia emotiva e controversa. Alcune delle indicazioni contenute nella sezione finale possono essere applicate nella realtà quotidiana dagli insegnanti stessi: in particolare, quella che suggerisce di non trattare separatamente le questioni emotive e controverse, ma di inserirle nel contesto più generale dello studio del passato. Altre indicazioni, invece, per essere realizzate, necessitano di interventi dall'esterno. Una di queste, che peraltro potrebbe anch'essa divenire controversa, è che gli insegnanti «debbono essere incoraggiati, invece che penalizzati, se stimolano questo tipo di dibattiti in classe, e che chi si assume questo tipo di rischi dovrebbe es-

sere difeso dalla dirigenza scolastica in caso di contestazione da parte dei genitori o di gruppi organizzati.» Questo tipo di indicazioni implicano un alto livello di fiducia nella professionalità degli insegnanti, una professionalità che è assolutamente indispensabile per realizzare questo compito. Affrontare questa sfida è peraltro l'unico modo per impedire che l'insegnamento diventi noioso o irrilevante sul piano politico. Questo rapporto, dunque, non deve essere semplicemente letto: deve essere diffuso, discusso, sostenuto e messo in pratica.

Mary Woolley

## 2

### I videogiochi di Storia

*Di alcuni videogiochi qui passati in rassegna è stata realizzata una serie; fra un gioco e il suo seguito, talvolta, sono cambiate le case produttrici e di distribuzione. Si è cercato di indicare, quando reperite, quelle del primo gioco o di specificare i cambiamenti. I riferimenti sono relativi alla versione in italiano. Le schede e le relative informazioni sui giochi sono tratte e rielaborate dagli indirizzi web citati [N.d.C.].*

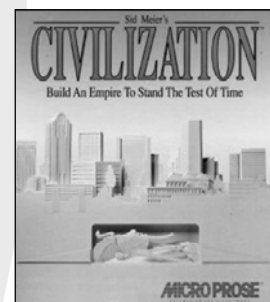
#### Dalla preistoria ad oggi (e oltre)

- Titolo: *Age of Empires*
- Software House: Ensemble Studios
- Distributore: Microsoft (che ha acquistato Ensemble)
- Anno di produzione: 1997
- Scheda tratta da [http://www.ildomenicale.it/approfondimento.asp?id\\_approfondimento=8](http://www.ildomenicale.it/approfondimento.asp?id_approfondimento=8)



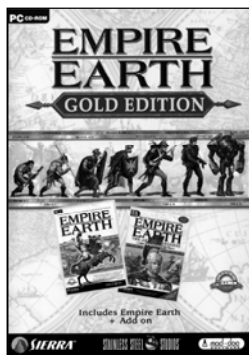
Dall'età della pietra a quella del bronzo, la tribù protagonista del gioco, a colpi di mouse, deve svilupparsi in un impero, lavorando per raccogliere materie prime, costruire edifici, produrre beni e, soprattutto, addestrare soldati. Sta a chi gioca gestire al meglio queste risorse, umane ed economiche, per raggiungere l'obiettivo finale, cioè conquistare l'intera mappa di gioco sconfiggendo gli avversari con la forza. Oltre ai due *Age of Empires* e alle rispettive espansioni, più di recente è uscito *Age of Mythology*, che aggiunge al mix uno stuolo di creature mitologiche e divinità greche, egizie e nordiche.

- Titolo: *Civilization*
- Software House: Sid Meier
- Distributore: MicroProse Software, Inc.
- Anno di produzione: 1991
- Scheda tratta da <http://www.abandonia.com/games/it/14/Civilization1.htm>



*Civilization* è un classico che ha dato origine a una serie. Il giocatore sceglie la popolazione (Romani, Germanici ecc.), il livello di difficoltà e il numero di civiltà. Il gioco parte con un solo cittadino che ha il compito di costruire la prima città in un luogo adatto. Una volta costruita la città, si addestrano unità e si costruiscono edifici, compiendo nuove scoperte a partire da quelle più antiche, come la ruota. L'obiettivo è costruire una navetta spaziale e mandarla fino ad Alpha Centauri. Dopo aver fatto ciò e aver vinto la partita, è possibile continuare fino alla sconfitta di tutte le altre civiltà.

- Titolo: *Empire Earth*
- Software House: creato dalla Stainless Steel per i Sierra Studios
- Distributore: Leader
- Anno di produzione: 2001
- Scheda tratta da <http://www.zapster.it/videogioco/Empire-Earth/recensione/165/compra>



In *Empire Earth* il giocatore può controllare una civiltà attraverso ben quattordici ere differenti (dalla preistoria al futuro). Ogni era è caratterizzata da una serie di unità, di risorse e di capacità delle popolazioni. Le unità disponibili vanno dal contadino armato di bastone ai più moderni *cyborg* da combattimento, passando per falangi, biplani, sottomarini nucleari, portaerei e carri armati. Gli eserciti possono essere comandati dai grandi personaggi della storia: Annibale, Giulio Cesare, Napoleone, Rommel; mentre i cittadini possono erigere meraviglie quali la biblioteca di Alessandria e il Colosseo. È possibile creare *ex-novo* civiltà, scenari e campagne.

- Titolo: *La máquina del tiempo del pequeño aventurero*
- Software House: Zeta Multimedia
- Distributore
- Anno di produzione: 2006
- Scheda tratta da <http://www.horizonteweb.com/revision/tiempo.htm>



Grazie ad una macchina del tempo il giocatore si muove lungo una linea del tempo che gli consente di entrare in contatto con otto società del passato. In questo modo interpreta un eroico esploratore della storia, impara la storia e la geografia, scopre culture differenti, col fine di trovare un personaggio scompar-

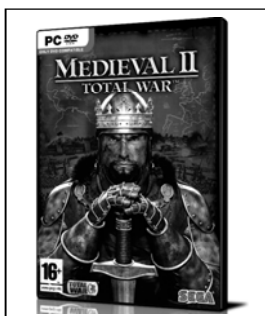
so: il professor TimeStein. È possibile svolgere quiz a risposta multipla per verificare quello che si è appreso e ascoltare le risposte esplicative; conservare note e fotografie relative ai periodi storici visionati.

- Titolo: *Frankie el explorador*
- Software House: Knowledge Adventure
- Anno di produzione: 2002
- Scheda tratta da [http://consultacatalogo.educa.madrid.org/info\\_producto.php?nfo=84&page=6&path=2\\_6](http://consultacatalogo.educa.madrid.org/info_producto.php?nfo=84&page=6&path=2_6)



Frankie è l'ultimo personaggio creato da questa casa produttrice di software educativi spagnola che ha realizzato una serie di giochi per far conoscere il Mondo e la sua storia. Il gioco consiste nell'entrare in una macchina del tempo con due compagni di viaggio per vivere avventure emozionanti in luoghi incredibili della storia come l'Egitto (dove è possibile costruire una sfinxe, scrivere messaggi segreti ecc.), il Sudamerica (dove si scopre chi erano gli Inca e chi sono i lama), la Cina e l'Antartide. Attraverso l'esplorazione, il giocatore può conoscere popoli e luoghi lontani nel tempo e nello spazio.

- Titolo: *Total War*
- Software House: SEGA, Creative Assembly
- Anno di produzione: 2000 (*Shogun: Total War*)
- Scheda tratta da [http://it.wikipedia.org/wiki/Total\\_War](http://it.wikipedia.org/wiki/Total_War)



*Total War* è una serie di videogame del genere "strategico a turni". Esistono quattro giochi della serie che si differenziano per ambientazione oltre che per sofisticatezza: *Shogun: Total War*, ambientato nel Giappone medievale fino al 1600 circa; *Medieval: Total War*, ambientato nel Medioevo europeo dal 1087 al 1453; *Rome: Total War*, ambientato al tempo dell'Impero romano dal 264 a. C. al 14 a. C.; *Medieval II: Total War*, ambientato dal 1080 al 1530.

### Storia antica

- Titolo: *Ankh*
- Software House: Take-Two
- Distributore: Take-Two
- Anno di produzione: 2006
- Scheda tratta da <http://www.spaziogames.it/content2/archivio/articolo.asp?id=5075&zona=pc>



La storia, ambientata al Cairo, narra di un giovane di nome Assil, protagonista di questa esilarante avventura, che ruba la chiave della Grande Piramide per organizzare una festiccio- la con i suoi amici. Qualcosa di strano accade al nostro personaggio che si ritrova colpito da una maledizione che rischia di farlo morire nel giro di poche ore. Ma se ciò non fosse accaduto, Assil non si sarebbe imbattuto nell'Ankh magica e nella donna dei suoi sogni e non avrebbe vissuto l'avventura più bella della sua vita. Il gioco è del genere "punta e clicca".

- Titolo: *Egypt 2. La profezia di Heliopolis*
- Software House: Cryo Interactive
- Distributore: Microids
- Anno di produzione: 2000
- Scheda tratta da <http://www.adventuresplanet.it/schede.php?game=egypt2>





Heliopolis, la Città del Sole. Luogo ricco di conoscenze, dedicato al culto del Dio Ra, nel 1360 a. C. Heliopolis è una delle più importanti città dell'Egitto.

La storia ha inizio quando una terrificante epidemia minaccia di distruggere la prestigiosa città. Tifet, giovane sacerdotessa di Sekhmet, dea della malattia e della medicina, inizia la sua ricerca di una cura per salvare il proprio padre adottivo e tutti gli abitanti di Heliopolis. Tra misteriose rivelazioni e strane scomparse, la ricerca di Tifet rivelerà legami sospetti tra potere e religione.

- Titolo: *Odissea. Sulle tracce di Ulisse*
- Software House: Cryo Interactive Entertainment
- Distributore: Microids
- Anno di produzione: 2003
- Scheda tratta da <http://www.adventuresplanet.it/schede.php?game=odissea>



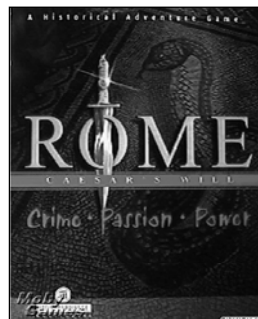
Su richiesta di Penelope, che non ha più notizie di Ulisse da anni, Eriseo parte alla ricerca del suo vecchio amico. Raggiunge dapprima Troia, l'ultimo posto dove è stato visto il capo delle truppe achee. Raccogliendo indizi su Ulisse, man mano che prosegue la sua avventura, Eriseo visita le isole del Mar Egeo, scopre universi da sogno e discende negli inferi. Destinato ad affrontare prove mortali, dovrà combattere contro terrificanti creature (Cicliopi, Gorgone ecc.). Dovrà sventare i piani degli dèi, sfuggire ai complotti degli agenti di Poseidone e resistere al fascino di seducenti maghe.

- Titolo: *Caesar*
- Software House: Impression Games
- Distributore: Sierra On-line
- Anno di produzione: 1993 (*Caesar I*)
- Scheda tratta da <http://it.wikipedia.org/wiki/Caesar>; <http://www.sierra.com/landing/home.html>



Il gioco è ambientato al tempo dell'antica Roma. Il giocatore veste dapprima i panni di un aspirante governatore, e può quindi costruire e gestire un'antica città romana e la sua provincia. Da governatore, invece, dovrà curare il piano regolatore della città e assicurarsi che i cittadini dispongano del necessario per essere in salute, felici e al sicuro dalla minaccia dei barbari. Se ha svolto bene il proprio lavoro il giocatore viene premiato con importanti cariche politiche, fino a diventare il nuovo Cesare. Il tema di questo videogame è stato sviluppato ed ampliato nelle successive edizioni: *Caesar II*, *Caesar III*, *Caesar IV* (2006).

- Titolo: *Rome. Caesar's will* (solo versione in inglese)
- Software House: Montparnasse Multimedia
- Anno di produzione: 2000
- Scheda tratta da <http://www.mobygames.com/game/rome-caesars-wil>; <http://www.gamesover.com/walkthroughs/Rome%20Caesar.htm>

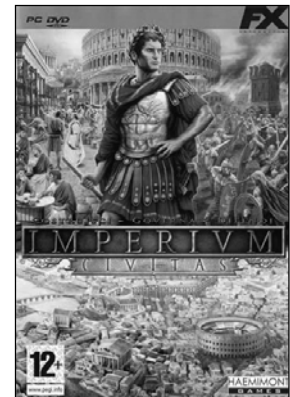


Si tratta di un gioco educativo, ambientato nel 44 a. C. Il giocatore interpreta un valoroso legionario romano che alla fine del ter-

zo atto deve parlare ai cittadini di Roma per evitare la condanna a morte della sua amica Aurelia, la quale è stata accusata ingiustamente di aver avvelenato il marito. Il giocatore, inoltre, deve svelare la trama che si cela dietro l'assassinio di Cesare. Durante il gioco egli visita i luoghi, chiacchiera con i personaggi e raccoglie indizi, disponendo però di un tempo limitato.

Il gioco contiene anche un'enciclopedia sulla storia dell'antica Roma.

- Titolo: *Imperium Civitas*
- Software House: Haemimont Games
- Distributore: FX Interactive
- Anno di produzione: 2006
- Scheda tratta da <http://www.gamez.it/videogioco/Imperium-Civitas/recensione/2814/compra>



La serie *Imperium* è fortemente incentrata sulle battaglie e sulle strategie belliche. *Imperium Civitas*, invece, è meno incentrato sui combattimenti e più orientato al *city-building* e alla gestione di un sistema socio-economico. Man mano che il gioco avanza, si deve tener conto anche del fattore strategico rappresentato dai rapporti con i popoli barbari vicini, che possono essere conquistati piuttosto che assediati. Le risorse sono strettamente legate alle aree geografiche, ragion per cui, in alcuni casi, le materie prime necessarie e non producibili direttamente devono essere ottenute attraverso scambi commerciali.

### Storia medievale

- Titolo: *Il Mistero Di Notre Dame (aka Paris 1313)*
- Distributore: Microids

- Anno di produzione: 1999
- Scheda tratta da <http://www.adventuresplanet.it/schede.php?game=notredame>



Il gioco è ambientato nella Parigi medievale dell'epoca di Filippo il Bello. Al culmine di una grande festa organizzata sul sagrato di Notre-Dame, Adam, un giovane inventore, sparisce misteriosamente. Tra le rive della Senna, il Palazzo Reale, le baracche e le taverne parigine ricostruite in 3D, il giocatore va a caccia di indizi, scegliendo tra tre diversi punti di vista, a seconda del personaggio che decide di interpretare.

- Titolo: *Iter-Itineris*
- Software House: Haemimont Games
- Distribuzione: FX Interactive
- Anno di produzione: 2003
- Scheda tratta da <http://www.aprendergratis.com/iter-itineris-una-nueva-manera-de-aprender-historia.html>



*Iter-Itineris* è un gioco interattivo on-line ambientato nell'Europa del 1349. Protagonisti sono i membri della famiglia Zwing. Il padre intraprende per motivi commerciali un viaggio a Venezia, che ha il suo culmine a Santiago di Compostela, passando per città come Francoforte, Bergamo, Pisa, Barcellona.

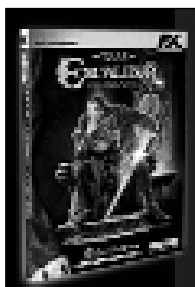
Il gioco si compone di sei capitoli. Per poterlo completare uno e passare al successivo, il giocatore deve superare una prova che mette in campo tutti i contenuti presenti nel capitolo.

- Titolo: *The settlers. Rise of an empire*
- Software House: Ubisoft
- Distribuzione: Ubisoft
- Anno di produzione: 2007
- Scheda tratta da <http://thesettlers.ubi.com/game-infos.php>



In *The settlers. Rise of an empire* il giocatore può creare paesi vivi e indaffarati, in un universo medievale. Ogni elemento di questo mondo è realistico e altamente dettagliato e animato con cura. Ogni colono svolge la sua vita quotidiana, con una ricca gamma di azioni e comportamenti, che possono essere sempre osservati. Lo scopo del gioco è espandere il proprio impero e diventare un leggendario governatore. I coloni possono compiere sforzi notevoli per sviluppare un'economia fiorente, soddisfare i bisogni dei cittadini e proteggere il popolo da eventuali pericoli. (Recensione tratta dal sito della Ubisoft, la casa produttrice [N. d. C]).

- Titolo italiano: *Tzar. Excalibur e il Re Artù*
- Software House: Haemimont Games
- Distribuzione: FX Interactive
- Anno di produzione: 2003
- Scheda tratta da [www.fxinteractive.com/it/p027/p027.htm](http://www.fxinteractive.com/it/p027/p027.htm)



In *Tzar. Excalibur e il Re Artù* il giocatore è chiamato a estrarre la spada per conquistare il trono d'Inghilterra, utilizzare in battaglia le magie di Merlin, sopravvivere ai pericoli del castello incantato di Morgana, riunire i cavalieri alla ri-

cerca del Santo Graal, salvare Ginevra dal rogo, sconfiggere l'esercito del traditore Mordred, il tutto aiutato dal potere di Excalibur. Nella versione italiana il gioco include anche una doppia missione ambientata ai tempi di Gengis Khan: La proclamazione del Gran Khan; La conquista di Pechino.

- Titolo: *Gothic*
- Software House: Piranha Bytes
- Distributore: Egmont Interactive
- Anno di produzione: 2001
- Scheda tratta da <http://it.wikipedia.org/wiki/Gothic>



Creato dalla Piranha Bytes e pubblicato nel 2001, *Gothic* è un videogioco a metà strada tra il gioco di ruolo e il gioco d'azione o d'avventura. Uno dei punti di maggiore forza della serie è la presenza di un mondo costituito da immensi spazi da esplorare liberamente e da una moltitudine di personaggi con cui interagire. Il mondo di *Gothic* è un mondo ricco di orchi, maghi, demoni e metalli magici. Esiste on-line un sito italiano ufficiale dedicato al mondo della saga videoludica di *Gothic*, cfr. <http://hosted.multiplayer.it/gothic-italia/?> [N. d. C.].

- Titolo: *Patrician*
- Software House: Ascaron
- Distributore: Encore, Fx Interactive
- Anno di produzione: 1992 (*Patrician I*)
- Scheda tratta da <http://www.gamez.it/videogioco/Patrician-III-limpero-dei-mari/recensione/2011/compra>



La serie *Patrician* rientra nei giochi di strategia commerciale, politica e militare.

Il gioco è ambientato nel Nord Europa al tempo della Lega anseatica (XIV-XV secolo). Il giocatore sceglie una città di partenza presso la quale troverà a sua disposizione un ufficio commerciale, una nave ancorata nel porto e una buona somma di denaro per avviare gli affari. Il giocatore esordisce come capitano di una nave e, da quel momento in avanti, la possibilità di fare carriera è affidata alla sua abilità.

### Storia moderna

- Titolo: *Port Royale*
- Software House: Ascaron Entertainment/FX Interactive
- Distributore: FX Interactive
- Anno di produzione: 2002
- Scheda tratta da <http://tgmonline.futuregamer.it/opinioni/luglio2005/20050707113849>



Nella serie *Port Royale* il giocatore si confronta con pirati e mercanti nel Mar dei Caraibi nel tentativo di conquistare la supremazia economica. È possibile concentrarsi sull'aspetto economico della funzione di governo, puntando ad accaparrarsi il monopolio commerciale di un determinato tipo di merce, oppure eliminare fisicamente i rivali, attaccando città e navi. L'economia è basata sulla legge della domanda e dell'offerta: bisogna comprare le merci dove costano meno e venderle dove costano di più (ovviamente, ogni città dei Caraibi ha una sua produzione tipica).

- Titolo: *Prince of Persia*
- Software House: Brøderbund (Ubisoft da *Prince of Persia. Le sabbie del tempo*, 2003)

- Anno di produzione: 1989
- Scheda tratta da [http://it.wikipedia.org/wiki/Prince\\_of\\_Persia](http://it.wikipedia.org/wiki/Prince_of_Persia)



(immagine tratta da <http://www.popuw.com/>)

L'azione si svolge in Persia. Il sultano è in guerra e lontano dal paese, dove, nel frattempo, Jaffar, il visir cattivo, complotta per salire al trono. Egli, infatti, ha imprigionato la principessa, concedendole un'ora di tempo per decidere tra il matrimonio con lui o la morte.

Il giocatore assume il ruolo dell'eroe, amato dalla principessa. Egli deve dunque penetrare nella prigione e liberarla entro l'ora, sconfiggendo il visir e diventando il principe di Persia. Il gioco si svolge in tempo reale: il giocatore deve completare l'avventura senza interruzioni entro un'ora. *Prince of Persia* è stato rilasciato per molte piattaforme e ne sono state prodotte più missioni.

- Titolo: *Aztec. Maledizione nel cuore della Città d'oro*
- Software House: Cryo Interactive
- Distributore: CTO
- Anno di produzione: 1998
- Scheda tratta da [http://www.ludus.it/code/pagina/id\\_gioco\\_piattaforma/1593/tipo\\_pagina/21/LINGUA/IT](http://www.ludus.it/code/pagina/id_gioco_piattaforma/1593/tipo_pagina/21/LINGUA/IT)



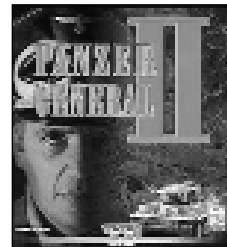
Il personaggio principale è Piccolo Serpente, un giovane cacciatore, il quale, un giorno, durante una battuta di caccia, è testimone dell'assassinio d'un nobiluomo. Accusato dell'omicidio, i suoi genitori vengono imprigionati nel palazzo reale. Piccolo Serpente, solo, braccato, e con un tempo limitato, deve dimostrare la propria innocenza. La trama è stata sviluppata per aiutare il giocatore a cono-

scere in maniera interattiva gli aspetti più interessanti della civiltà azteca.

In una sezione del Cd, l'enciclopedia, è contenuto del materiale che può essere d'aiuto alla conclusione del gioco.

### Storia contemporanea

- Titolo: *Panzer General 1-2*
- Software House: SSI
- Distributore: Leader
- Anno di produzione: 1995 (*Panzer General 1*)
- Scheda tratta da [http://www.ludus.it/code/pagina/id\\_gioco\\_piattaforma/4080/tipo\\_pagina/21/LINGUA/IT](http://www.ludus.it/code/pagina/id_gioco_piattaforma/4080/tipo_pagina/21/LINGUA/IT)



*Panzer General* è la trasposizione su Pc dei giochi da tavolo basati sui wargames. Il contesto di *PG2* è identico a quello di *PG1*, e cioè la Seconda guerra mondiale, ma sono state variate le campagne e i temi di fondo. A differenza di *PG1*, che permetteva di impersonare solo i grandi strateghi del Terzo Reich, in *PG2* è possibile calarsi nei panni anche degli alleati e dei Russi. I temi sono quelli del secondo conflitto arricchiti con degli scenari della Guerra civile spagnola del 1939.

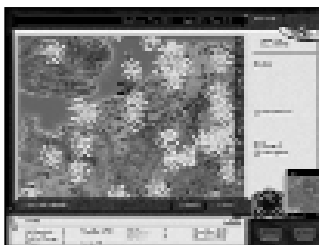
- Titolo: *Combat Flight Simulator*
- Software House: Microsoft
- Distributore: Microsoft
- Anno di produzione: 1998
- Scheda tratta da <http://www.icsm.it/world/war/cfs.html>



È il capostipite di una serie giunta a tre titoli; il primo e il terzo sono ambientati in Europa in due diversi scenari: la Battaglia d'Inghilterra, nelle fasi iniziali della Seconda guerra mondiale, e la Battaglia per l'Europa, ovvero le fasi conclusive della guerra sul teatro europeo.

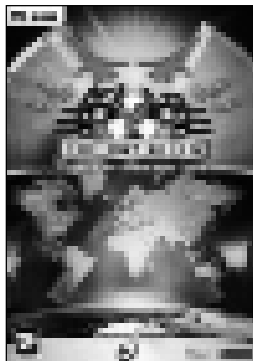
*Combat Flight Simulator* è stato il primo simulatore militare prodotto dalla Microsoft, sulla scia del famoso *Flight Simulator*. Tra le varie missioni da compiere sono stati inseriti filmati d'epoca che rendono l'esperienza di volo coinvolgente.

- Titolo: "12 O'clock High"
- Software House: Talonsoft
- Distributore: Take Two
- Anno di produzione: 1999
- Scheda tratta da <http://www.netwargamingitalia.net/index.php?id=191>



Anno 1943. Lo stato maggiore alleato vuole demolire le forze naziste e programma a tal fine una vasta campagna di bombardamenti su tutto il territorio occupato dai Tedeschi. Obiettivi militari, ma anche fabbriche e intere città vengono così spazzate via dai bombardamenti alleati. I Tedeschi allestiscono un'ampia rete di radar e di punti di avvistamento per individuare i bombardieri e sottoporli al fuoco della contraerea e dei caccia prima che giungano sopra i bersagli. *12 O'Clock High* è un enorme simulatore di strategia aerea che consente di giocare con gli Alleati o con i Tedeschi.

- Titolo: *The Day After*
- Software House: Lago
- Distributore: Leader
- Anno di produzione: 2005
- Scheda tratta da <http://www.internetbookshop.it/videogioco/8011642129075/PERSONAL-COMPUTER/The-Day-After-Fight-for-Promised-Land.html>



Ambientato nel periodo della guerra fredda, *The Day After* catapulta il giocatore nei giorni di tensione della Baia dei Porci e della crisi atomica cubana del 1962.

Il gioco, che ha riscosso un grande successo in Russia, è proposto in Italia con un manuale di ben 80 pagine a colori (con precise indicazioni storiche riguardanti veicoli, truppe, armi) e un'enciclopedia multimediale che spiega le caratteristiche di tutti gli oggetti, armi e veicoli usati. Il gioco è un interessante mix di battaglie e strategie in tempo reale che spingono il giocatore a ingegnare movimenti tattici delle truppe per recuperare risorse ed armi.

Elena Musci

### 3

## Armi, acciaio e malattie, dal libro allo strumento multimediale

- Titolo: *Armi, acciaio e malattie*
- Anno di produzione: 2005
- Indirizzo: <http://www.pbs.org/gunsgermsteel>

### I contenuti e la struttura

Il sito è basato sul testo di Jared Diamond, *Armi, acciaio e malattie. Breve storia del mondo negli ultimi tredicimila anni*, pubblicato da Einaudi nel 2005<sup>7</sup>. Esso può essere definito come un complesso apparato multimediale

in grado di portare appassionati, curiosi e docenti a vivere i possibili livelli di approfondimento del libro. Si tratta di una proposta che investe più media e che permette di entrare nella teoria dello studioso per scoprirla, indagarla, "viverla".

Per gli insegnanti si rivela una risorsa articolata in più moduli oltre che su piani di approfondimento differenti. Le sezioni del sito sono strutturate in modo da essere impiegate come strumenti di studio, al pari dell'annesso documentario, che non è un semplice supporto divulgativo bensì un documento video da esaminare e interrogare.

### Le variabili (Variables)

In questa sezione è possibile conoscere le basi della teoria di Diamond attraverso la storia delle piante alimentari (grano, riso, mais, sorgo), degli animali (bovini, ovini, maiali, lama, cavalli, zebre), delle malattie (vaiolo, malaria), delle tecnologie (acciaio, scrittura) e della geografia (latitudine e clima, forma dei continenti, città e società). Ognuna di queste variabili è intrecciata alle altre: la posizione geografica e la forma di un continente condizionano le risorse che, a loro volta, influenzano le forme di insediamento degli uomini che, di nuovo, interagiscono con l'ambiente in una storia ininterrotta di azioni e reazioni. Per esempio, la società cinese si è sviluppata in modo fortemente organico e gerarchico perché basata su coltivazioni (il riso) dipendenti da complessi sistemi di irrigazione da costruire e mantenere (esempio tratto dalla sezione del sito "Variables. The Story Of ... The Shapes of the Continents"). Inoltre, la stessa collocazione geografica dei due fiumi principali, l'Huang Ho e lo Yangtze, che scorrono paralleli dal centro della Cina fino alla costa del Pacifico, ha favorito la nascita e lo sviluppo di un'autorità centrale volta al controllo del sistema di irrigazione nel continente.

Di contro, il processo di civilizzazione europeo si è basato sulla domesticazione delle colture dipendenti dalle piogge (frumento e orzo), che si sviluppano in aree temperate. Questo ha consentito lo sviluppo di società frammentate e indipendenti.

### Sezione didattica (Educators)

Lisa Proskoski, che ha curato questa sezione, ha cercato di trasporre fedelmente le idee di Diamond. Le lezioni proposte sono strutturate in modo tale da accompagnare gli episodi del documentario e vertono su tre temi principali:

il ruolo delle coordinate geografiche (e quindi del clima e delle risorse) nello sviluppo dell'agricoltura e della tecnologia; il ruolo delle armi e dell'acciaio nella storia della conquista dell'America da parte degli Europei e, infine, il ruolo delle malattie nella storia dei popoli.

Lo schema delle tre unità è simile nelle sue dinamiche essenziali: gli studenti sono chiamati a sviluppare alcuni compiti partendo da interrogativi circa il predominio o il maggior sviluppo di alcune società rispetto ad altre. Quello che cambia sono i compiti e il materiale di supporto, fornito in ciascuna sezione in formato pdf. La strumentazione offerta è diversificata e ricca. Gli studenti vengono messi nelle condizioni di effettuare ricerche e confrontare i risultati secondo un percorso guidato. Strumenti cardine sono le sezioni del sito "The world" e "Variables", gli episodi del documentario *Guns, Gems, and Steel* ("Armi, Acciaio e Malattie") e le schede di interrogazione del tutto.

All'interno della sezione "The world", gli studenti possono esaminare i continenti scoprendo per ognuno alcuni dati essenziali come l'origine, la latitudine, il clima, la vegetazione, e il tipo di animali presenti. La procedura d'uso proposta è quella delle domande a piccoli gruppi. Per esempio, si chiede di capire come mai aree come il Nord America, l'Europa e l'Asia si siano sviluppate più dell'Africa, o come mai zone similmente isolate si siano sviluppate in modo differente, o ancora in che modo nella crescita di un'area geografica può aver influito la sua posizione rispetto al Tropico del Cancro.



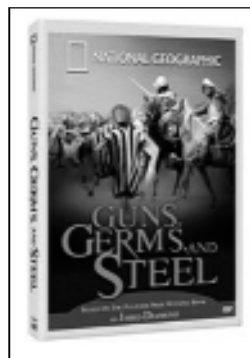
Dopo aver sollecitato le domande e aver spinto gli studenti a lavorare formulando ipotesi sui dati forniti, si presenta la teoria di Diamond e la sua figura di studioso. Il video e i materiali guida scaricabili on-line permettono di approfondire e di esplorare le sue tesi. Gli studenti sono guidati all'argomentazione ragionata e supportata dallo studio del materiale proposto.

Per esempio, nella prima lezione, "Geographic Luck", una delle attività suggerite è la realizzazione di un gioco che mostri i contenuti del proprio studio. Le attività previste non sono solo di tipo informatico, giacché esse richiedono anche lo sviluppo di abilità articolate che investono diverse competenze, come saper leggere cartine geografiche, interpretare grafici, trarre informazioni da un prodotto video.

Gli obiettivi individuati si declinano secondo i *National Standards* statunitensi relativamente alla World History, alla Geografia, all'Economia, alle Scienze Biologiche, all'area scientifica, a quelle del linguaggio, della lettura, dello sviluppo del pensiero critico.

La parte finale della sezione didattica prevede anche una sorta di guida "passo passo" che indica ai docenti i contenuti da approfondire e le strategie didattiche da attivare per raggiungere gli obiettivi previsti: quale sezione del sito utilizzare, a quali aspetti all'interno della sezione fare più attenzione, che tipo di gruppi formare e come eventualmente poter approfondire la lezione. Le schede di lavoro per i ragazzi sono disponibili anche nella versione per gli insegnanti, con le risposte e le indicazioni dei contenuti. Infine, si mostrano le risorse, interne ed esterne, dalle quali attingere altre informazioni.

## Il documentario (*The Show*)



Il documentario è prodotto da National Geographic e da PBS, una *media enterprise* che trasmette i suoi programmi su stazioni televisive pubbliche non commerciali e che propone i contenuti delle sue trasmissioni on-line (cfr. <http://www.pbs.org>). Il DVD del documentario è strutturato in tre puntate di un'ora ciascuna, ed è acquistabile on-line al seguente indirizzo: [http://www.shoppbs.org/smpbs-national-geographic-special-presentation-guns-germs-and-steel-dvd\\_pi-2017753.html](http://www.shoppbs.org/smpbs-national-geographic-special-presentation-guns-germs-and-steel-dvd_pi-2017753.html)

È un insieme di fiction, sequenze documentaristiche e animazioni computerizzate.

Diamond stesso, assieme a storici, archeologi e scienziati di fama internazionale, ha contribuito con alcune interviste.

L'aspetto interessante di questa operazione è che essa non è riducibile a una semplice trasposizione filmata di una teoria scientifica, perché è evidente che la chiave didattica costituisce la linea guida dell'opera. L'intera sceneggiatura è disponibile on-line con lo stesso scopo.

## Per continuare...

Questo sito non è l'unico dedicato agli studi di Diamond. Segnaliamo la presenza on-line di attività didattiche pensate anche per l'opera più recente dello studioso, *Collasso. Come le società scelgono di morire o vivere*, edito da Einaudi (2005). Il sito, rintracciabile all'indirizzo <http://www.leamer.org/interactives/collapse/index.html>, è anch'esso di supporto a una televisione educativa americana, la "Annenberg media".

I prodotti realizzati per il mondo della scuola e per l'educazione degli adulti sono confezionati pensando all'interazione di supporti web, video e cartacei. I testi guida, quelli di approfondimento e quelli con gli esercizi sono acquistabili on-line, ma non sono visionari, mentre sul versante dei supporti multimediali esistono VHS e DVD acquistabili in rete, oppure è possibile, tramite un'iscrizione gratuita, visionare gli stessi documentari in *streaming*. Il punto di vista è quello della ricostruzione archeologica e i video sono realizzati portando avanti un racconto argomentato con documenti iconografici e interviste ad archeologi ripresi sul luogo degli scavi.

Anche in questo caso sono presenti rimandi esterni a siti di approfondimento sul lavoro di Diamond e su quello dell'archeologo.

Per quel che riguarda lo spazio web, il sito mostra alcuni esempi di società di cui Diamond ha analizzato il declino, proponendo attività didattiche sviluppate in forma di indagine.



Per esempio, nel caso di Copán, lo studente deve ricercare attraverso la lettura e l'approfondimento di alcune pagine web dedicate ad elementi propri della società maya, ma anche relativi alle scoperte archeologiche del sito e ad elementi ambientali, quali sono stati i motivi che hanno portato al crollo di questa città, indicando se la decadenza è stata lenta o fulminea.

Per rispondere lo studente dispone di una pagina web in cui è presente un test a risposta multipla, dove può anche motivare le proprie scelte.

Elena Musci

4

Paola Falteri,  
"Ho visto i buoi fare il pane": l'immagine del mondo agricolo nei libri di testo della scuola primaria

Paola Falteri, "Ho visto i buoi fare il pane": l'immagine del mondo agricolo nei libri di testo della scuola primaria, Veant, Roma 2005, pp. 287.

"Ho visto i buoi fare il pane" nasce da una collaborazione tra Paola Falteri, docente di antropologia culturale presso l'Università degli Studi di Perugia, e la Coldiretti, con l'intento di indagare dettagliatamente come il mondo agricolo venga affrontato nei testi della scuola primaria. Il risultato è un volume denso, molto denso, in cui l'indagine, condotta a tappeto tra le pieghe di circa sessanta sussidiari, viene descritta minuziosamente. Il libro è diviso in due parti: nella prima si scandaglia tema per tema il mondo agricolo, dall'immagine della campagna, a quella dell'agricoltura, parlando di fusti, prati, contadini, pastori, allevamento e zootecnia; nella seconda si affronta il discorso del mondo agricolo e dei suoi risvolti sociali, economici e culturali attraverso la scansione cronologica del-

la storia affrontata nella scuola primaria. Efficaci esempi forniscono un'idea chiara di quello che i diversi sussidiari offrono: lo "smontaggio" di una torta o di una frittata può far comprendere che l'origine dei rispettivi ingredienti è classificata nel mondo animale, vegetale o minerale, la spiegazione di un agricoltore aiuta a imparare che un buon terreno è formato di sabbia, argilla, calcare e humus. Il problema principale, messo più volte in evidenza dalla Falteri, rimane l'immagine oleografica che ancora si dà del contadino stesso, stereotipato e rappresentato con baffi, cappello, fazzoletto al collo e rastrello in mano. E questo misura l'enorme distacco tra mondo della scuola e agricoltura contemporanea.

Laura Rizzo

5

Anna Rita Vizzari,  
Laboratorio archeologia. Ricerca, classificazione, manualità

Anna Rita Vizzari, *Laboratorio archeologia. Ricerca, classificazione, manualità*, Edizioni Erickson, Gardolo (TN) 2007, pp. 177, € 19, 50.

Il fascino dello scavo, della ricerca, la quasi inevitabile identificazione con personaggi cinematografici e no, inducono alle fantasie più accese il lettore - non solo quello giovane -, proiettandolo in una dimensione avventurosa, spesso poco reale. Ecco allora come indirizzarlo correttamente e fin da piccolo, senza portarlo fuori strada; senza nulla togliere alla "magia". Anna Rita Vizzari, docente di Lettere nella scuola secondaria di primo grado di Camassi (CA) ed esperta di Didattica dell'antico ci permette di realizzare questo obiettivo. Il suo libro, *Laboratorio archeologia*, è agile, facilmente consultabile e ricco di spunti di ricerca. Attraverso un progetto chiaro, un efficace apparato ico-

nografico - realizzato in gran parte dall'autrice e dagli allievi del Laboratorio di Archeologia - e un bel corredo di idee molto valide, la Vizzari propone trenta attività pratiche, ottimo strumento di lavoro per l'insegnante e patrimonio di risorse nuove e stimolanti per l'allievo.

Il percorso proposto spazia dalla preistoria a Roma, passando per la Grecia e fornendo anche un interessante sguardo sulla Sardegna. Le schede di lavoro sono realizzate con grande perizia e attenzione e gli esercizi proposti ricalcano fedelmente l'attività dell'archeologo in tutti i suoi aspetti: dall'interpretazione delle epigrafi, alla lettura iconografica della ceramica, alla compilazione delle schede di reperto archeologico fino al riconoscimento di una sepoltura con annesso corredo funerario. Aggiornatissime la bibliografia e la sitografia.

La Vizzari realizza il *Laboratorio archeologia* come strumento *a latere*, sia (crediamo) come supporto allo studio della storia, sia (speriamo) come aiuto per tutti gli insegnanti di Lettere.

Laura Rizzo

6

Evoluzione,  
preistoria dell'uomo  
e società  
contemporanea

*Evoluzione, preistoria dell'uomo e società contemporanea*, a cura di Lucia Sarti e Massimo Tarantini, Carocci, Roma 2007, pp. 197, € 18, 60.

Di preistoria, spesso, poco si sa e molto si intuisce; o meglio: si immagina. Di chi siamo figli, nipoti e pronipoti? Da chi discendiamo? Da Adamo ed Eva, o da Fred e Wilma Flinstones, tradizionali *antenati* nel cartone animato di Hanna & Barbera? Perché si sono estinti i dinosauri? Davvero eravamo prima scimmie e poi uomini? Chi è Darwin? E perché dà il nome ad un programma televisivo? Perché, ancora, la politica e la religione discutono, se insegnarlo o no, nelle scuole?

Questi alcuni interrogativi comuni: celano, in realtà, problemi difficili e questioni di uso sociale della scienza da affrontare dispiegando un poderoso e vario apparato di ricerca. Lo si scopre leggendo questi "Atti della giornata di studi sulla preistoria", tenutasi a Siena il 27 febbraio 2006 in occasione del "Darwin Day". Tre le sezioni realizzate con tre diversi intenti e chiavi di lettura: una più storica, una scientifica ed una prettamente didattica.

Impressiona positivamente la scorrevolezza con cui si consuma l'argomento sotto i nostri occhi. Sarà per la tematica, sarà per l'immagine di Tarzan che dà spesso forma all'idea diffusa di uomo preistorico, o per l'affascinante mistero dell'evoluzione dell'uomo, ma la lettura è davvero catturante. La brillantezza dei contributi fa sì che, anche quando scendono nel dettaglio tecnico, tendano a coinvolgere il lettore, portandolo per mano in terreni inesplorati dai più: cromosomi, orologi molecolari, stereotipi colti, teorie evolucionistiche, cladistiche, filogenesi, DNA. Il libro, così, offre una panoramica didattica dell'antico tema dell'origine dell'uomo, nel quale scienza, storia e religione si mescolano in maniera apparentemente indissolubile; ma, al tempo stesso, fornisce al lettore non esperto un efficace strumento di orientamento.

Laura Rizzo

7

## Documenti della scuola tra passato e presente. Problemi ed esperienze di ricerca per un'analisi delle fonti

*Documenti della scuola tra passato e presente. Problemi ed esperienze di ricerca per un'analisi delle fonti*, a cura di Monica Ferrari e Matteo Moranti, Edizioni junior, Azzano San Paolo (BG) 2007, pp. 301, € 28,40.

Il volume contiene alcuni contributi ai due seminari dedicati al tema "Documenti della scuola tra passato e presente", svoltisi nell'aprile 2005 presso il Collegio "Ghislieri" di Pavia e il Liceo Scientifico "Aselli" di Cremona. I seminari – e il libro che ne consegue – sono tra i primi frutti del Centro di ricerca interdipartimentale dell'Università di Pavia per lo studio e la valorizzazione dei beni scolastici ed educativi costituitosi nel 2005.

Il volume offre numerosi spunti di ricerca sulla storia della scuola, trasferibili in alcuni casi nella pratica didattica, in particolare nella prima sezione, dedicata ai documenti del passato.

Questa sezione, infatti, si apre con un saggio dedicato all'importanza delle fonti ecclesiastiche nello studio delle scuole elementari di fine Settecento, alle quali va aggiunto, per una conoscenza più completa dell'antico sistema educativo lombardo, il ricco patrimonio documentario di progetti, relazioni ed inchieste sulle riforme scolastiche promosse da Maria Teresa d'Austria e suo figlio Giuseppe II, depositato presso l'Archivio di Stato di Milano.

Segue poi una riflessione sulla preziosa documentazione prodotta da generazioni di maestri cremonesi tra Ottocento e primo Novecento, conservata negli archivi scolastici familiari, che consente di ricostruire attraverso la storia familiare anche la storia delle istituzioni e degli ambienti in cui si avvicendarono intere generazioni di insegnanti. Interessante è altresì l'analisi sull'utilizzo, negli anni della dittatura fascista, delle trasmissioni radiofoniche indirizzate alle scuole elementari. Le trasmissioni, iniziate nel marzo 1934 e terminate nell'aprile del 1943, convengono con le riviste specializzate che ne pubblicano orari e testi. La radio, proposta ai maestri delle scuole rurali come strumento didattico capace di allietare le lezioni, diventa mezzo efficace per costruire il consenso politico al fascismo, finendo col mettere in discussione il ruolo stesso del maestro.

Chiude questa prima sezione una guida alle fonti per la storia della scuola a Cremona attraverso gli archivi degli enti pubblici territoriali e della Camera di commercio nel periodo compreso tra il 1860, anno dell'annessione del Cremonese allo Stato sabauda, e il termine del secondo conflitto mondiale. La guida, impostata secondo un criterio tematico, offre allo storico la possibilità

di indagare la documentazione afferente ai seguenti argomenti: scuole di Cremona (dagli asili infantili ai licei); amministrazione scolastica; ispettori e delegati scolastici; maestri; bidelli; assistenza scolastica; indagini statistiche e commissioni di inchiesta; congresi pedagogici.

La sezione dedicata ai documenti della scuola di oggi, invece, parte dall'esame della normativa on-line, che obbedisce a nuove regole comunicative e che costituisce un diverso sistema di diffusione delle informazioni rispetto al passato, per arrivare a riflettere sui nuovi documenti programmatici elaborati dalla scuola, quali il Progetto pedagogico, il Piano dell'offerta formativa, la Carta dei servizi.

Chiude il volume la sezione dedicata alle esperienze di didattica tra passato e presente. Il progetto in rete "Alle radici dell'albero scuola. L'archivio scolastico come fonte di ricerca e di conoscenza del passato", operativo dall'anno scolastico 2003-2004 grazie al supporto scientifico del Centro di ricerca "Laboratorio di didattica della storia" dell'Università di Pavia e al sostegno economico dell'Amministrazione provinciale, vede alcune scuole della provincia di Pavia cooperare per un uso didattico dei documenti depositati presso gli istituti scolastici. Attraverso una didattica laboratoriale condotta seguendo l'impostazione metodologica della "grammatica dei documenti" di Antonio Brusa, gli alunni di scuola secondaria hanno prodotto materiali riguardanti la scuola e i suoi protagonisti nel periodo compreso tra la fine dell'Ottocento e la Liberazione (aprile 1945).

La storia della scuola si ricostruisce anche attraverso le fonti materiali, ed è ciò che hanno fatto i docenti del III Circolo didattico di Cremona lavorando sulla strumentazione scientifica appartenuta ad un maestro che aveva insegnato nella stessa scuola nella prima metà del Novecento.

Le suggestioni offerte dal volume sono numerose e hanno come destinatari i futuri insegnanti perché, come conclude lo stesso curatore, «imparino a combattere – loro stessi per primi – contro quel senso di straniamento oggi diffuso nei confronti del tempo [...] frenando tale destrutturazione temporale e permettendo ai ragazzi di riappropriarsi, finalmente, della memoria storica.»

Clara Perego

# La Società Internazionale per la Didattica della Storia

232

1. Marco Tullio Cicerone, *De oratore*, II 9, 36.

2. Jacques Bénigne Bossuet, *Oeuvres. Textes établis et annotés par l'Abbé Velat et Yvonne Champaviller*, Gallimard, Paris 1961 (prima ed. 1681), Introduzione al discorso, p. 659 ss.

3. Elisabeth Erdmann, *Die Römerzeit im Selbstverständnis der Franzosen und Deutschen. Lehrpläne und Schulbücher aus der*

*Zeit zwischen 1850 und 1918*, vol. 1, Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, Bochum 1992, S. p. 29 ss.

4. Wilhelm Hoffmann, *Historia magistra vitae. Untersuchungen über die Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts*, in: Georg Geißler, Hans Wenke (Hrsg.), *Erziehung und Schule in Theorie und Praxis*, Beltz, Weinheim 1960, pp. 171-184, p. 184.

**I**l 4 marzo 1980, a Tützing, una cittadina vicino a Monaco di Baviera, si riunì l'assemblea costitutiva della Società Internazionale per la Didattica della Storia. Il gruppo promotore dell'iniziativa era costituito da Piet Fontaine (Paesi Bassi), Walter Fümrohr (Repubblica Federale di Germania) e Adriano Gallia (Italia). Erano presenti esperti di didattica della storia provenienti da Belgio, Repubblica Federale di Germania, Danimarca, Francia, Italia, Camerun, Paesi Bassi, Austria e Svizzera. Prima di entrare nel merito degli scopi della Società e delle attività finora svolte è necessario soffermarsi brevemente sullo sviluppo della didattica della storia e sull'immagine che questa disciplina ha di se stessa, perché ancora oggi su questo punto non c'è chiarezza.

## La didattica della storia come disciplina

È da quando la storia viene insegnata nelle scuole e nelle università che si ragiona sui motivi e sulle modalità della sua trasmissione. Per lungo tempo la storia è stata considerata maestra di vita, secondo le parole di Cicerone: *historia vitae magistra*.<sup>1</sup> In modo analogo si esprimeva Bossuet nel

1681 nella premessa al suo *Discours sur l'Histoire Universelle*.<sup>2</sup> Nella prima metà del XIX secolo troviamo, da una parte, la concezione secondo cui era sufficiente – per lo meno nel contesto delle scuole inferiori – piegare la storia alle esigenze del momento e ricavarne degli insegnamenti utili nell'immediato; dall'altra parte, troviamo l'idea – soprattutto nell'ambito delle scuole superiori – di far conoscere il passato nella sua varietà attraverso un'osservazione comparativa delle diverse epoche, per giungere infine ad un apprezzamento critico del proprio presente.<sup>3</sup> Peraltro all'epoca non si riuscì a separare nettamente i due concetti l'uno dall'altro, come osserva Wilhelm Hoffmann:

Nella prassi si giunse piuttosto ad annullare le differenze, credendo che fosse possibile combinare insieme tutti i percorsi fino ad allora delineati, senza prestare attenzione alle loro diverse origini. In questo modo non si riuscì a formulare in modo convincente gli obiettivi dell'insegnamento della storia e a trasmettere una sicura metodologia.<sup>4</sup>

Più tardi, negli anni Venti del XX secolo, fu soprattutto il pedagogista Erich Weniger a concepire la didatti-



ca della storia in chiave teorico-educativa come disciplina scientifica autonoma all'interno della didattica delle scienze umane. Ma è dopo il 1945 che la didattica della storia riuscì a consolidarsi nella Repubblica federale tedesca, godendo di notevole influenza fino all'introduzione della teoria del curriculum intorno al 1970.<sup>5</sup>

Nel corso dell'Historikertag tenuto a Mannheim nel 1976, Karl-Ernst Jeismann espose per la prima volta la propria definizione di didattica della storia di fronte ad un folto pubblico di esperti. La didattica della storia divenne così la scienza delle condizioni, della funzione e del cambiamento delle rappresentazioni storiche nella rappresentazione che il presente ha di se stesso: in breve, la scienza della "coscienza storica" di una società. È proprio al concetto di coscienza storica che spetta il ruolo centrale nella didattica della storia.<sup>6</sup> La didattica della storia, in tal modo, non viene limitata all'insegnamento scolastico della storia, ma si riferisce piuttosto alla società nel suo insieme e al suo rapporto con il sapere storico. In tal senso dunque la didattica della storia è una parte della storiografia.<sup>7</sup>

## **Perché una società internazionale per la didattica della storia?**

Per i padri fondatori – il termine è da prendere alla lettera, dal momento che nessuna donna era presente fra di loro – della nostra Società una questione importante era superare i confini nazionali. È comunemente riconosciuto che nessuna scienza può svilupparsi senza un'apertura e uno scambio internazionale. Per di più –

come ha affermato uno dei presidenti della Società, Karl Pellens – la didattica della storia può «aiutare ad organizzare e ad analizzare in modo appropriato la formazione di una conoscenza storica condivisa in un ambito nazionale solo se essa include nella riflessione su questi processi a scala nazionale anche gli aspetti che la trascendono e tiene conto anche di una dimensione internazionale».<sup>8</sup>

Nello statuto si stabilì che la Società fosse composta da docenti di storia dell'università e della scuola che fanno ricerca scientifica e che sono attivi soprattutto nella formazione e nell'aggiornamento degli insegnanti di storia. Un ulteriore obiettivo venne fissato nella promozione della didattica della storia come scienza.

I membri della Società provenivano inizialmente soprattutto dall'Europa, ma ciononostante si cercò fin dagli esordi di allargare le iscrizioni ai Paesi extra-europei. Si decise che le lingue ufficiali dell'associazione sarebbero state il tedesco, l'inglese e il francese; la carta intestata pertanto riporta il nome della nostra Società in quelle tre lingue: International Society for History Didactics (ISHD), Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (IGGD), Société Internationale pour la Didactique de l'Histoire (SIDH). Va peraltro sottolineato il fatto che in inglese il termine *didactics*, *odidactic*, nasconde un significato quasi riduttivo. Questa difficoltà venne segnalata del resto anche in un contributo apparso nel 1985 nella rivista della Società, «Informations, Informationen, Communications».<sup>9</sup> Dopo molte discussioni e un'indagine fra i soci di madrelingua inglese si decise infine di attenersi all' "History Didactics".<sup>10</sup>

5. Bernd Mütter, *Bildungsbeziehung und Geschichtsdidaktik*, in Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen, Gerhard Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, 5. überarb. Aufl., Kallmeyer'sche Verlag sbuchhandlung, Seelze-Velber 1997, pp. 334-339, qui p. 334.

6. Karl-Ernst Jeismann, *Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft vom Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart*, in Erich Kosthorst (Hrsg.), *Geschichtswissenschaft. Didaktik - Forschung - Theorie*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1977, pp. 9-33, qui p. 12, ristampato in Idem, *Geschichte als Horizont der Gegenwart*, Ferdinand Schöningh, Paderborn 1985, pp. 27-42, qui p. 29.

7. Si veda in particolare Karl-Ernst Jeismann, *Didaktik der Geschichte: Das spezifische Bedingungsfeld des Geschichtsunter-*

*richts*, in Günther C. Behmann, Karl-Ernst Jeismann, Hans Süsmuth, *Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Geschichtsunterrichts*, Ferdinand Schöningh, Paderborn 1978, p. 74.

8. Karl Pellens, *Die internationale Dimension der Geschichtsdidaktik*, in Karl Pellens, Siegfried Quandt, Hans Süsmuth (Hrsg.), *Geschichtskultur - Geschichtsdidaktik. Internationale Bibliographie*, Ferdinand Schöningh, Paderborn 1984 (Geschichte, Politik: Studien zur Didaktik, Bd. 3), pp. 27-51, qui p. 28 s.

9. Charles Hannam, *Translating the word. Geschichtsdidaktik into English*, in International Society for History Didactics, *Informations - Mitteilungen - Communications*, 6, 1985, Vol. 2, pp. 99 s.

10. Piet F.M. Fontaine, *What is an (English) name?*, in International Society for History Didactics, *Informations - Mitteilungen - Communications*, 9, 1988, Vol. 1, p. 25 s.

11. Id., *What is history didactics?*, in International Society for History Didactics, *Informations - Mitteilungen - Communications*, 7, 1986, Vol. 2, pp. 90-102; ivi., 8, 1987, Vol. 2, pp. 95-105; ivi., 9, 1988, Vol. 1, pp. 5-24.

12. Bernd Schönemann, *Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur*, in Bernd Mütter, Bernd Schönemann, Uwe Uffelmann (Hrsg.), *Geschichtskultur. Theorie - Empirie - Pragmatik*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2000, (Schriften zur Geschichtsdidaktik Bd. 11), pp. 26-58, qui pp. 39 s.

13. *Geschichtskultur - Geschichtsdidaktik. Internationale Bibliographie*, hrsg. v. Karl Pellens, Siegfried Quandt, Hans Süßmuth, Ferdinand

Schöningh, Paderborn 1984 (Geschichte, Politik: Studien zur Didaktik, Bd. 3).

14. Jörn Rüsen, *Geschichtsdidaktik heute - Was ist und zu welchem Ende betreiben wir sie (noch)?* In: Ernst Hinrichs, Wolfgang Jacobmeyer (Hrsg.), *Bildungsgeschichte und historisches Lernen. Symposium aus Anlaß des 65. Geburtstages von Prof. Dr. Karl-Ernst Jeismann*, Braunschweig, 19-21 September 1990, Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main 1991 (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 67), pp. 9-23, qui p. 17.

15. Ad esempio il tema del convegno annuale tenuto a Tallinn nel 2006 è stato "Geschichtsbewußtsein - Geschichtskultur".

## La collocazione disciplinare

Fra il 1986 e il 1988 Piet Fontaine, all'epoca professore all'università di Utrecht e membro del gruppo fondatore della Società, si rivolse ai membri, appartenenti a 14 Paesi, perché dessero in sole 15 righe una loro definizione della didattica della storia e, in aggiunta, della coscienza storica. Nonostante le differenze nelle risposte si poté riscontrare un sorprendente grado di concordanza sui seguenti punti:

- la didattica della storia è una scienza;
- si riferisce alla società in generale e non solo alla scuola;
- la didattica della storia riguarda e si occupa di coscienza storica.<sup>11</sup>

Questi tre punti di accordo si trovano anche nella definizione della didattica della storia fornita da Karl-Ernst Jeismann.

Da alcuni anni ha assunto un ruolo rilevante nella disciplina un nuovo concetto, quello di "cultura storica". Nel 1999 Bernd Schönemann in una sua conferenza sul tema "Didattica della storia e cultura storica" richiamò l'attenzione sul fatto che era stato proprio grazie ad un approccio internazionale che si era giunti ad individuare per la prima volta il nesso fra cultura storica e didattica della storia.<sup>12</sup> Egli si riferiva esplicitamente alla bibliografia internazionale curata da Karl Pellens, Siegfried Quandt e Hans Süßmuth dal titolo *Geschichtskultur - Geschichtsdidaktik*, la cui prima edizione uscì nel 1984.<sup>13</sup> Nel 1991, poi, Jörn Rüsen sviluppò il concetto di "cultura storica" come categoria della didattica della storia, definendola come il lato esterno dell'apprendimento della storia.<sup>14</sup> Attualmente viene dibattuta la questione se la categoria centrale della didattica

della storia sia la coscienza storica o la cultura storica. A questo dibattito stanno dando un contributo i convegni annuali della Società.<sup>15</sup>

## Attività

Dal 1980 ogni anno la Società celebra il suo congresso, a volte in collegamento con le relative associazioni degli insegnanti di storia, come ad esempio nel 1981 a Kerkrade nei Paesi Bassi.

Dal 1985 il congresso annuale viene tenuto nel contesto del congresso mondiale degli storici, che viene organizzato ogni cinque anni dal Comité International des Sciences Historiques (CISH) /International Committee of Historical Sciences (ICHS), di cui la Società fa parte dal 1982 in qualità di "International Affiliated Organisation". A questi congressi la Società partecipa anche con alcune sessioni proprie. L'ultima edizione si è tenuta nel 2005 a Sidney, dove per la prima volta essa era presente anche nel programma principale con una sezione sul tema "Textbooks: from the Narrative of the Nation to the Narrative of Citizens", che è stata presieduta da Masao Nishikawa, un nostro socio giapponese, insieme al primo presidente della Società, Elisabeth Erdmann, in veste di co-discussant e al secondo presidente, Luigi Cajani, come relatore. Questi congressi mondiali degli storici sono sempre un'occasione per far conoscere la nostra Società ai colleghi di altri Paesi e continenti attivi in ambito didattico e per ottenere nuove iscrizioni. Nella misura del possibile, cerchiamo di tenere i nostri congressi annuali ogni volta in un Paese di-

verso, in modo che oltre ai membri della Società vi possano partecipare colleghi provenienti da diversi Paesi: di recente, ad esempio, i congressi hanno avuto luogo nel 2004 a Rabat, nel 2006 a Tallinn e nel 2007 a Salonicco.

Ovviamente siamo impegnati a collaborare anche con altre istituzioni che si occupano in vario modo di didattica della storia, di storia dell'educazione e più in generale di ricerca storica di base. Finora si è curata soprattutto la collaborazione con il Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung di Braunschweig, ma anche con le associazioni degli insegnanti di storia nei diversi Paesi e con Euroclio. Nel frattempo si sta collaborando anche con l'ISCHE (International Standing Conference for the History of Education), così come con altre "International Affiliated Organizations" del CISH/ICHS, il che prevedibilmente porterà a presentare una o più sessioni comuni al prossimo congresso mondiale degli storici nel 2010 ad Amsterdam.

La già citata rivista «Informations, Mitteilungen, Communications» uscì due volte l'anno dal 1980 fino al 2001 e dopo di allora, in un nuovo formato, con cadenza annuale e con il titolo «Yearbook, Jahrbuch, Annales». La Società ha poi pubblicato vari volumi, come la già citata bibliografia *Geschichtsdidaktik – Geschichtskultur*, che dal 1994 è disponibile in inglese nella seconda edizione.<sup>16</sup> Oltre a questo ricordo anche ai volumi *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society. Geschichtsbewusstsein und Geschichtsunterricht in einer sich globalisierenden Gesellschaft* del 2001<sup>17</sup> e *Geschichtsunter-*

*richt international. Worldwide Teaching of History. L'enseignement de l'histoire dans le monde* del 2006.<sup>18</sup>

La Società dispone anche di un proprio sito web in tre lingue, all'indirizzo <http://www.int-soc-hist-didact.org>. Vi si trova fra l'altro lo statuto del 1982 nella sua redazione attualmente in vigore, così come ad un documento, approvato nel 2003 dai partecipanti al convegno annuale di Tutzing, che riassume gli intenti della nostra Società.

### Progetti per il futuro

Nel corso del tempo la Società si è ampliata fino a quasi 300 membri provenienti da cinque continenti. A differenza dell'assemblea costitutiva originaria, ora la composizione stessa del consiglio direttivo mostra che anche le donne sono ampiamente rappresentate e fa piacere che lo siano anche i più giovani.

Un problema che si pone sempre più spesso è quello linguistico, dal momento che sempre meno sono gli studiosi che padroneggiano tutte e tre le lingue ufficiali della Società. Di conseguenza il consiglio direttivo e l'assemblea dei soci a Tallinn ha stabilito nel 2006 che si possano continuare a usare le tre lingue per gli articoli della rivista e per le relazioni durante i congressi, ma che comunque per i congressi sia da rafforzare l'uso dell'inglese. In ogni caso è auspicabile, anche per coloro che espongono in inglese, sottoporre in inglese al consiglio direttivo un dettagliato *paper*, che contenga o l'intero testo o un ampio riassunto, oppure, sempre in inglese, la presentazione in Powerpoint, in modo che sia possibile curarne la distribuzione fra tutti i partecipanti.

16. Cfr. *supra* n. 13. La seconda edizione è apparsa con il titolo *Historical Culture - Historical Communication. International Bibliography*, Moritz Diesterweg, Frankfurt/Main 1994 (Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Bd. 83).

17. *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society. Geschichtsbewusstsein und Geschichtsunterricht in einer sich globalisierenden Gesellschaft*, ed. by Karl Pelens together with Gö-

ran Behre, Elisabeth Erdmann, Frank Meier and Susanne Popp, Peter Lang, Frankfurt am Main u. a. 2001.

18. *Geschichtsunterricht international. Bestandsaufnahme und Visionen. Worldwide Teaching of History. Present and Future. L'enseignement de l'histoire dans le monde. Bilanz et visions*, hrsg. v. Elisabeth Erdmann, Robert Maier, Susanne Popp, Hahn'sche Buchhandlung, Hannover 2006 (Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Bd. 117).

## Autori

- Adwan Sami  
*Università di Betlemme*
- Andreassi Rossella  
*dottoranda di ricerca, Università di Macerata*
- Ardito Carmelo  
*Università di Bari*
- Bar On Dan  
*Università "Ben-Gurion" del Negev*
- Bastida Anna  
*Università di Barcellona*
- Bazzanella Marta  
*Museo degli Usi e Costumi della Gente Trentina di San Michele all'Adige (TN)*
- Beaber Lawrence  
*Università di Princeton*
- Bentley Jerry  
*Università delle Hawaii, Honolulu*
- Biagetti Stefano  
*Università "La Sapienza", Roma*
- Brusa Antonio  
*Università di Bari*
- Cajani Luigi  
*Università "La Sapienza", Roma*
- Cavalli Alessandro  
*Università di Pavia*
- Corallo Maria  
*dottore di ricerca, Università di Bari*
- Craig Oliver E.  
*Università di York*
- Croizier Ralph  
*Università di Victoria*
- Cuenca López José María  
*Università di Huelva*
- Del Monaco Aurora  
*Presidente Landis, Bologna*
- Erdmann Elisabeth  
*Università di Erlangen-Nürnberg*
- Gibatdinov Marat M.  
*Institute of History Academy of Sciences of Tatarstan*
- Giusti Francesca  
*docente Scuola Secondaria, Napoli*
- Gozzini Giovanni  
*Università di Siena*
- Grazioli Cesare  
*docente Scuola Secondaria Superiore, Reggio Emilia*
- Guilaine Jean  
*Collège de France, Parigi*
- Heimberg Charles  
*Università di Ginevra*
- Hotopp-Riecke Mieste  
*Institut für Turkologie - Freie Universität, Berlino*
- Iannone Mario  
*Historia Ludens, Bari*
- Lanzillotti Rosa  
*Università di Bari*
- Liverani Mario  
*Università "La Sapienza", Roma*
- Lugo Santiago  
*IES Reguissol, Santa Maria de Palautordera (Catalogna)*
- Marchese Eliana  
*Università "Tor Vergata", Roma*
- Marcone Arnaldo  
*Università di Udine*
- Muntoni Italo M.  
*Università di Bari e Università "La Sapienza", Roma*
- Musci Elena  
*Historia Ludens, Bari*
- Nishikawa Masao  
*Università di Tokyo*
- Perego Clara  
*docente Scuola Secondaria Inferiore, Pavia*
- Pingel Falk  
*Georg-Eckert-Institut, Braunschweig*
- Repousi Maria  
*Università di Salonicco*
- Ricci Stefano  
*Università di Siena*
- Rickards Olga  
*Università "Tor Vergata", Roma*
- Rizzo Laura,  
*dottore di ricerca, Università di Bari*
- Rocasalbas Miquel  
*IES Reguissol, Santa Maria de Palautordera (Catalogna)*
- Rotilio Giuseppe  
*Università "Tor Vergata", Roma*
- Salza Alberto  
*Museo di Etnografia ed Antropologia dell'Università di Torino e National Museums del Kenya*
- Sepe Valentina  
*dottore di ricerca, Università di Bari*
- Sergi Giuseppe  
*Università di Torino*
- Sivilli Sandra  
*Soprintendenza ai Beni Archeologici di Ostia Antica*
- Tarantini Massimo  
*Università di Siena*
- Tinè Vincenzo  
*Soprintendenza al Museo Naz. Preistorico Etnografico "L. Pigorini", Roma, e Università "Suor Orsola Benincasa", Napoli*
- Valls Rafael  
*Università di Valencia*
- Woolley Mary  
*Università di Exeter*
- Zamagni Barbara  
*dottoranda di ricerca, Università di Siena*
- Zammit Jean  
*Centre d'anthropologie de l'EHESS, Tolosa*
- Zannini Andrea  
*Università di Udine*